

**DIE BYDRAE VAN 'N PROGRAM IN  
DENKVAARDIGHEDE TOT DIE WORDING VAN  
BEROEPSTOETREDERS**

deur

**JOHANNA JACOB A KASSELMAN**

Voorgelê luidens die vereistes vir die graad

**DOCTOR EDUCATIONIS**

in die vak

**SIELKUNDIGE OPVOEDKUNDE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA**

**PROMOTOR:                      PROFESSOR E WIECHERS**  
**MEDEPROMOTOR:            PROFESSOR G N NAUDÉ**

**Junie 1995**

# DIE BYDRAE VAN 'N PROGRAM IN DENKVAARDIGHEDE TOT DIE WORDING VAN BEROEPS-TOETREDERS

deur

JOHANNA JACOBA KASSELMAN

GRAAD:	DOCTOR EDUCATIONIS
VAK:	SELKUNDIGE OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT:	UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA
PROMOTOR:	PROFESSOR E WIECHERS
MEDEPROMOTOR	PROFESSOR G N NAUDE

Daar word beweer dat die onderwysstelsel in Suid-Afrika leerlinge nie toereikend tot selfstandige denke begelei nie. Gevolglik is in hierdie navorsing vanuit sielkundig-opvoedkundige perspektief ondersoek ingestel na die bydrae wat 'n program in kognitiewe versterking maak tot die kognitiewe, en veral die algemene psigiese wording van die finalejaar onderwysstudente - wat potensiële beroepstoetreders is. Hieruit kan dan aanbevelings gemaak word betreffende die gebruik van die program binne breë onderwysverband.

In hierdie navorsing is vanuit sielkundig-opvoedkundige perspektief ondersoek ingestel na die kognitiewe, affektiewe, normatiewe en konatiewe wording van die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders en hul persoonlikheid in terme van die beroepswêreld. 'n Groep finalejaarstudente, wat potensiële onderwysberoepstoetreders was, het die *Program vir Kognitiewe Versterking* deurloop. Voor en na die aanbieding van hierdie program is verskillende evalueringsmedia ingeskakel. Uit hierdie ondersoek is gevolgtrekkings gemaak betreffende die bydrae van die program tot die wording van die onderwysberoepstoetreders. Enkele aanbevelings rakende die implementering van so 'n program is ten slotte gemaak.

# **THE CONTRIBUTION WHICH A TRAINING PROGRAMME IN THINKING SKILLS CAN MAKE TOWARDS THE DEVELOPMENT OF CAREER ENTRANTS**

by

J J Kasselmann

Degree: Doctor Educationis  
Subject: Psychology of Education  
Promotor: Professor E Wiechers  
Copromotor: Professor G N Naudé

## **Summary**

It has been said that pupils are not adequately trained to think independently in the current educational system of South Africa. Therefore this research has been undertaken from a psycho-educational perspective to assess the contribution which a programme in cognitive empowerment can make towards the cognitive development and especially the general psychological development of teaching students in their final study year as potential career entrants. From this viewpoint recommendations can be made re the use of this programme in the broader educational context.

In this study research has been done from a psycho-educational perspective concerning the cognitive, affective, normative and conative development of the late adolescent and the early career entrant and his/her personality in terms of this career. A group of final year teaching students, who were potential career entrants completed the Programme in Cognitive Empowerment. Before and after the presentation of this programme different media of evaluation were put into use. Based on this research, deductions have been made concerning the contribution which training in the programme has made to the development of the novice teachers. Finally, recommendations have been made concerning the implementing of such a programme.

## **KEY TERMS**

adolescence

affective development

career choice

career maturity

career entrant

cognition

cognitive development

conative development

early adulthood

empowerment

normative development

personality

psychology of education

psycho-social development

## INHOUD

### Bladsy

#### HOOFSTUK 1: PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PLAN

##### VAN DIE ONDERSOEK

1.1	INLEIDING .....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING .....	2
1.3	TERREINAFBAKENING .....	2
1.4	DOEL MET DIE NAVORSING .....	6
1.5	HIPOTESE .....	7
1.6	BEGRIPSVERHELDERING .....	7
1.6.1	Denke .....	7
1.6.2	Versterking .....	9
1.6.3	Kognitiewe ontwikkeling .....	10
1.6.4	Beroepstoetreders .....	11
1.7	METODE VAN ONDERSOEK .....	12
1.8	PLAN VAN DIE STUDIE .....	12
1.8.1	Hoofstuk een .....	12
1.8.2	Hoofstuk twee .....	13
1.8.3	Hoofstuk drie .....	13
1.8.4	Hoofstuk vier .....	13
1.8.5	Hoofstuk vyf .....	14
1.8.6	Hoofstuk ses .....	14
1.8.7	Hoofstuk sewe .....	14

#### HOOFSTUK 2: DIE BEROEPSTOETREDER IN SIELKUNDIG- OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF

2.1	INLEIDING .....	15
2.2	BESKRYWING VAN DIE SIELKUNDIG-OPVOEDKUNDIGE KATEGORIEë .....	16
2.2.1	Inleiding .....	16

2.2.2	Die sielkundig-opvoedkundige kategorieë .....	17
2.2.2.1	Begripsomskrywing .....	17
2.2.2.2	Sielkundig-opvoedkundige kategorieë .....	18
2.2.2.3	Samehang tussen die sielkundig-opvoedkundige kategorieë .....	31
2.3	SAMEVATTING .....	35

### **HOOFSTUK 3: DIE WORDINGSVERLOOP VAN DIE LAATADOLESSENT EN DIE VROEGVOLWASSENE**

3.1	INLEIDING .....	36
3.2	DIE LAATADOLESSENT EN VROEGVOLWASSENE SE KOGNITIEWE ONTWIKKELING .....	38
3.2.1	Inleiding .....	38
3.2.2	Piaget .....	38
3.2.3	Enkele aansluitings by Piaget .....	40
3.2.4	Feuerstein .....	42
3.2.4.1	Agtergrond .....	42
3.2.4.2	Feuerstein se teorie en programme .....	43
3.2.5	Samevatting .....	48
3.3	DIE AFFEKTIEWE EN PSIGO-SOSIALE WORDING VAN DIE LAATADOLESSENT EN VROEGVOLWASSENE .....	49
3.3.1	Inleiding .....	49
3.3.2	Erikson .....	49
3.3.3	Rogers .....	52
3.3.4	Samevatting .....	53
3.4	NORMATIEWE EN KONATIEWE WORDING VAN DIE LAATADOLESSENT EN VROEGVOLWASSENE .....	53
3.4.1	Inleiding .....	53
3.4.2	Normatiewe wording .....	54
3.4.2.1	Inleidend .....	54
3.4.2.2	Kohlberg se teorie van morele wording .....	54
3.4.2.3	Die individu se normatiewe wording .....	56

3.4.2.4	Normatiewe wording en die beroepstoetreders	58
3.4.2.5	Samevatting	59
3.4.3	Konatiwe wording	60
3.4.3.1	Agtergrond	60
3.4.3.2	Konatiwe wording van die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders	61
3.5	SINTESE	62

#### **HOOFSTUK 4: PERSOONLIKHEID EN BEROEPSVOLWASSENHEID**

4.1	INLEIDING	66
4.2	PERSOONLIKHEID	67
4.2.1	Agtergrond	67
4.2.2	Die aard van persoonlikheid vanuit historiese perspektief	67
4.2.2.1	Inleiding	67
4.2.2.2	Die teoretici en hulle teorieë in historiese perspektief	67
4.2.3	Cattell en Rogers: persoonlikheidsnavorsers met bydraes tot die media soos in die onderhawige navorsing gebruik	71
4.2.3.1	Raymond Bernard Cattell	71
4.2.3.2	Carl Rogers	74
4.2.4	Samevatting	77
4.3	BEROEPSVOLWASSENHEID	78
4.3.1	Volwassenheid	78
4.3.1.1	Selfstandigheid as kenmerk van volwassenheid	78
4.3.1.2	Verantwoordelikheid as kenmerk van volwassenheid	80
4.3.2	Volwassenheidsontwikkeling en -wording	81
4.3.2.1	Ontwikkelings- en wordingstake van die vroegvolwassen- heid	82
4.3.3	Samevatting	84
4.4	BEROEPSKEUSE	85
4.4.1	Beroepskeuseteorieë	86
4.4.1.1	Parsons se trek-en-faktorteorie	87

4.4.1.2	Holland se beroepstipologiese teorie	88
4.4.1.3	Die teorie van Anne Roe	89
4.4.1.4	Ginzberg se ontwikkelingsteorie	91
4.4.1.5	Super se ontwikkelingsteorie	94
4.5	SINTESE	98

## **HOOFSTUK 5: NAVORSINGSONTWERP EN MEDIA**

5.1	INLEIDENDE ORIËTERING	100
5.2	VYGOTSKY EN DE BONO	102
5.2.1	Vygotsky	102
5.2.2	De Bono	102
5.3	DIE NAVORSINGSHIPOTESE	103
5.4	DIE STEEKPROEF	103
5.5	NAVORSINGSMEDIA	105
5.5.1	Die Program vir Kognitiewe Versterking (CEP)	105
5.5.1.1	Die aannames waaruit die program ontwikkel is	105
5.5.1.2	Doel van die program	106
5.5.1.3	Beskrywing van die program	107
5.5.2	Media wat by voor- en natoetsing in die navorsing gebruik is	112
5.5.2.1	Sacks se Sinsvoltooiingstoets (SSCT)	112
5.5.2.2	Bachmann se Selfbeeldskaal (BS)	115
5.5.2.3	Die Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF)	116
5.5.2.4	Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF)	117
5.6	SAMEVATTING	119

## **HOOFSTUK 6: RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK**

6.1	INLEIDING	120
6.2	KWALITATIEWE DATA	121
6.2.1	Inligting uit die studente se persoonlike lêers	121
6.2.1.1	Positiewe terugvoer ná praktiese onderwys	121



6.2.1.2 Negatiewe terugvoer ná praktiese onderwys	122
6.2.2 Informele vraelysgegevens	123
6.2.2.1 Informele vraelyste om die proefpersone se verwagtinge van die CEP te bepaal	123
6.2.2.2 Informele vraelyste om die proefpersone se belewing van die CEP te bepaal	124
6.2.2.3 Informele vraelyste nadat die proefpersone tot die beroep toegetree het	129
6.2.2.4 Toepaslike aanbevelings soos verskaf deur die proefpersone as praktiserende ondewysers	135
6.2.3 Samevatting	137
6.3 KWANTITATIEWE DATA	138
6.3.1 Interpretasie vanaf toetsgrafieke	138
6.3.1.1 Sacks se Sinsvoltooiingstoets (SSCT)	138
6.3.1.2 Bachmann se Selfbeeldskaal (BS)	143
6.3.1.3 Die Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF)	147
6.3.1.4 Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF)	152
6.3.1.5 Samevatting en afleidings van die opsigtelike verskille vanaf die toetsgrafieke	157
6.3.2 Opsigtelike interpretasie vanaf die individuele proefpersone se toetsgemiddeldes (gevallestudies)	158
6.3.2.1 Toetsgemiddeldes per proefpersoon	159
6.3.2.2 Samevatting	168
6.3.3 Beskrywing van statistiese gegewens	169
6.3.3.1 Ontleding van die vier toetse	170
6.3.3.2 Samevatting en afleidings	173
6.4 SINTESE	174

## **HOOFSTUK 7: SINTESE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

7.1 SINTESE	177
-------------	-----

7.1.1	Hoofstuk een: probleemstelling, doel en plan van die ondersoek	177
7.1.2	Hoofstuk twee: die beroepstoetredende in sielkundig-opvoedkundige perspektief	178
7.1.2.1	Algemene samevatting	179
7.1.2.2	Teoretiese fokuspeunte en vrae	179
7.1.3	Hoofstuk drie: wordingsverloop gedurende adolessensie en vroegvolwassenheid	182
7.1.3.1	Algemene samevatting	182
7.1.3.2	Teoretiese fokuspeunte en vrae	183
7.1.4	Hoofstuk vier: persoonlikheid en beroepsvolwassenheid	187
7.1.4.1	Algemene samevatting	187
7.1.4.2	Teoretiese fokuspeunte en vrae	190
7.1.5	Hoofstuk vyf: navorsingsontwerp en media	191
7.1.6	Hoofstuk ses: resultate van die ondersoek	192
7.2	GEVOLGTREKKINGS	195
7.2.1	Kognitiewe ontwikkeling	195
7.2.2	Selfkonsep	196
7.2.3	Psigo-sosialiteit	197
7.2.4	Normatiewe	198
7.2.5	Persoonlikheid	198
7.2.6	Die onderwysberoep	199
7.3	AANBEVELINGS	200
7.4	TEN SLOTTE	203

## BIBLIOGRAFIE

## ADDENDUM A

## ADDENDUM B

## BEDANKINGS

ALLE EER AAN DIE **ALWETENDE GOD** - DIE VADER, DIE SEUN EN DIE HEILIGE GEES - UIT WIE DEUR WIE EN TOT WIE ALLES EN ALMAL IS

### MY HOOGSTE WAARDERING TEENoor

- **Professor Bettie Wiechers**, die demonstreeerder van "begeleier, bemiddelaar en mentor wees". Sulke interafhanklike volwasse begeleiding is slegs moontlik as die begeleier psigies geïntegreer en in beheer is. Baie dankie, Bettie.
- **Professor Jackie Naudé** wat seker gemaak het ek ontdek nie "net nog 'n wiel" nie. Haar dryfkrag het my ook besiel.
- **Professore Japie Mulder, Garfield Bester en Cassie Swanepoel** wat elkeen 'n eie perspektief op die navorsing geopen en sodoende denke gestimuleer het.
- **Die Raad en Senaat van die Onderwyskollege Goudstad**, wat tot die einde gewaak het oor die standaard van onderwysersopleiding. Dankie vir die toestemming om die navorsing met die finalejaar studente te doen asook vir die belangstelling in die resultaat. "Goudstad" bestaan nie meer nie; effektiewe onderwysersopleiding is nodiger as ooit. Vir "Goudstad" en vir voortreflike onderwysersopleiding is hierdie studie gedoen.
- **Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing** vir die beskikbaarstelling van toetsmateriaal.
- **Die proefpersone**, nou al almal onderwysers, wat steeds besig is met verdere studie. Mik hoog!

- Die personeel van die Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling (CCD) en in die besonder **Magdel Harper, Loma Smargiasso en Rebone Maimane**. Dankie dat julle te alle tye steunpilare was.
- **Nathalie Thirion, Lisa Thompson en Karlien de Beer** vir hul vriendelike ondersteuning en hulp in die biblioteek.
- **Marieëtte van Zijl**, 'n wenner by die woordverwerker, wat selfs toe sy al vakansie moes hou, uitgehou en aangehou het. Baie dankie **Esta de Jager** dat jy Marieëtte se werk met duidelike grafieke aangevul het.
- **Monica Coetzee en Wilma Strydom** wat, soos maar altyd, met raad en daad gereed was en **Marilyn Vickers** wat saam met Monica aan die vertaling gewerk het. Baie dankie, **Monica en Wilma**, vir akademiese bystand tot die einde. **Gerda van Rensburg** se onvermoeide bystand het die finale afronding baie vergemaklik.
- **William Modibedi** wat my altyd vriendelik dog ferm met parkering en aflaai gehelp het.
- **Al my vriende** - dié wat die 'kniewerk' gedoen het terwyl ek die res gedoen het..., diegene wat verstaan het as ek nie beskikbaar was nie..., hulle wat op die regte tye gebel het en op ander tye gesorg het vir tyd om in te werk.
- **Mamma, Pierre, Yvonne, Francois, Adél, Ina, Deon en Lydia** - die uitgebreide familie - wat altyd daar is vir my.

"Ek verklaar hiermee dat 'DIE BYDRAE VAN 'N PROGRAM IN DENKVAARDIGHEDE TOT DIE WORDING VAN BEROEPSTOETREDERS' my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het."

A handwritten signature in cursive script, reading "J J Kasselma", is written over a horizontal line. The signature is written in dark ink and is slightly slanted to the right.

J J KASSELMAN

# HOOFSTUK 1

## PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PLAN VAN DIE ONDERSOEK

### 1.1 INLEIDING

**ONDERWYSKRISIS** het 'n omgangswoord geword in die volksmond in die Suid-Afrika van die negentigs. Hierdie krisis het vele elemente. Die beroepswêreld beskuldig die onderwys onder andere daarvan dat dit nie die mens **TOERUS om EFFEKTIEF te kan TOETREE** tot die beroep nie. Dit is dan ook so dat vele nyweraars dit onomwonde stel dat Suid-Afrikaanse werkers nie probleme kan oplos nie; nie besluite kan neem nie; nie innoveerders is nie. Kortliks kom dit daarop neer dat die kind in die skool afgerig word en nie opgelei en begelei word nie. Die onderwys leer nie die kind **DINK** nie, word gesê (Naudé 1993:6-8).

By nadenke stem die navorser saam met die uitsprake. Vanaf die preprimêre fase, deur die juniorprimêre asook die seniorprimêre fase behels onderrigbegeleiding nie eksplisiet die onderrig en begeleiding van denkvaardighede nie.

Hoërskoolonderwysers werp alles in die stryd om leerlinge voor te berei vir die matriekeksamen. Goeie resultate is vir hulle " 'n moet". Prestasiestrewe word aangemoedig en aangewakker. Leerlinge word met groot opoffering en moeite voorberei om die regte antwoorde op die regte manier te verstrek. Wat ná die eksamen van die kennis word, is vanuit hierdie paradigma nie ter sake nie. Die doel is bereik!

Voordat onderwysers leerlinge kan leer dink, moet hulle eers self effektief kan dink, met ander woorde **as onderwysers nie self denkvaardig is nie, sal hulle eers self die vaardighede moet bemeester. Eers daarna behoort hulle in staat te wees om die leerlinge te begelei tot denkvaardigheidsbemeestering.** As die bewering van 'n verhoog af voor 'n groep uitgelese onderwysers gemaak word dat ons nie

leerlinge leer dink nie, knik al die koppe instemmend en kom die erkenning baie gou "Ons weet nie **HOE** nie". Ten opsigte van die onderwysers ontstaan die vraag na hoe hulle denkvaardighede kan onderrig as hulle opleiding nie daarop ingestel is nie.

As matrikulante by tersiêre inrigtings aanmeld, word beweer dat die eerstejaars nie kan studeer nie; dat hulle nie weet hoe om selfstandig te werk nie .... eintlik moet maar net gesê word dat hulle nog nêrens geleentheid gekry het om kognitief effektief te ontwikkel nie. By onderwyskolleges rebelleer studente wat met denkopdragte gekonfronteer word, gevolglik. Hulle beskik nie oor strategieë om die opdragte uit te voer nie en erken ruitelik dat hulle nie weet hoe om te dink nie en daarom ook nie weet hoe om ander te lei en/of te begelei om te dink nie.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

Hierdie beleving van 'n denkonvermoë of die kringloop van **NIE KAN DINK NIE** lyk onverbreekbaar, want volwassenes het nie denkvaardighede bemeester nie en die onderwys fokus nie daarop nie. Daarenteen pleit die beroepswêreld vir 'n effektiewe, innoverende, probleemoplossende, betrokke en gemotiveerde werkerskorps.

Daar kan met vrug gevra word na **WAAR en HOE** hierdie kringloop gebreek moet word.

## 1.3 TERREINAFBAKENING

Die kognitiewe wetenskap is 'n multidissiplinêre hedendaagse studieveld. Dit spreek juis die dilemma van denkontoereikenheid aan. Vanuit hierdie rigting word nie net die aard van kennis bespreek nie, maar ook die ontwikkeling en gebruik daarvan. Die kognitiewe wetenskappe poog om effektiewe denke te reduseer tot

denkvaardighede wat tot intelligente gedrag aanleiding gee. Daar bestaan verskeie denkvaardigheidsprogramme, byvoorbeeld dié van Reuven Feuerstein, naamlik die *Instrumental Enrichment*-program (IE), Richard Paul se *Critical Thinking*, Matthew Lipman se *Philosophy for Children* en De Bono se *CoRT*-program.

In Israel het Feuerstein en sy medewerkers gevind dat die onderwys daar te lande baie voorskrywend is ten opsigte van onder andere die wyse waarop kinders uit ander lande en kulture ingeskakel moet word in die moderne staat en samelewing. Die ekonomiese asook militêre behoeftes het 'n groot nood aan onderwys en opleiding aangedui. Genoemde direkteur, outoritêre, onderwyser-gesentreerde onderwys moes volgens Feuerstein vervang word deur 'n stelsel wat tussen die onderwyser-gesentreerde en die kind-gesentreerde onderwys sou plek inneem, naamlik die reeds genoemde IE en *Mediated Learning Experience* (MLE).

Die IE word gebruik om die individu se leervermoë te bevorder en dit word dan hoofsaaklik gedoen deur middel van bemiddelende leer (MLE), dit wil sê die onderwyser tree as "mediator" of bemiddelaar op en toepassingsmoontlikhede of onderliggende beginsels word gebrug (bridging) na die leefwêreld. Feuerstein wil albei die vennote in die begeleidende onderrig-leersituasie tot hulle reg laat kom en beklemtoon albei die vennote se aandeel sterk. Die opvoeder skuif hom/haarself tussen die kind en die werklikheid in. Die opvoeder vertolk, interpreteer (gee terugvoer) en begelei sodat albei vennote 'n aktiewe rol het.

Vanderbilt (Howard, 1987:260 en 261) voel baie sterk oor IE. Hy vind IE van waarde as gevolg van die volgende vier redes, naamlik:

- (1) Die sogenaamde "instrumente" word so onderrig dat hulle letterlik ingebed word sodat die gebruik dan gewoonte word, "they are the product of



painstaking teaching and remain weak until they become embedded and habitual in children".

- (2) Die **proses** van denke is belangriker as die produk. Die klem val in IE op bespreking, die soeke na strategie en taktiek in probleemoplossing asook analise van die probleemsituasie.
- (3) Die IE weerhou onderwysers daarvan om leerlinge al te gou in kategorieë van slim, gemiddeld en dom te plaas. IE vra eerder van die onderwyser om die kind as potensiaal te sien en die kognitiewe vaardighede wat versterk kan word, te identifiseer.
- (4) Kognitiewe vaardighede moet ontwikkel word. Net soos 'n klein stukkie onbegrip uiteindelik groot leemtes kan laat, open stelselmatige ontwikkeling van kognitiewe vaardighede groot moontlikhede vir die individu.

Volgens Howard (1987:320) kan die PROSESSE wat by denke betrokke is deur IE gestimuleer word. Klasbesprekings, die bepaling van onderliggende beginsels en formulering van strategieë vind plaas deur gebruikmaking van die leerling se eie ervaring en die brugging na die leëwêreld. Die aangeleerde kognitiewe vaardighede word verbind met 'n kennisbasis en hoëvlak denke kan dus onder andere in die leëwêreld plaasvind.

Die inligting ten opsigte van dit wat in Israel gedoen word, het die navorser genoop om ondersoek in te stel na wat daar op hierdie terrein in Suid-Afrika gedoen word. So is gevind dat daar by die Universiteit van Stellenbosch intensief gewerk is op die terrein van kognisie. Doktor Dawid van der Vyver het dan ook inisiatief geneem in die tot stand bring van die Uptrail Trust wat hulle beywer vir die kognitiefvaardigmaking van die kultureel minder bevoorregte gemeenskappe. By die Universiteit van die Witwatersrand doen professor Mervin Skuy navorsing en ontwikkelingswerk op hierdie gebied.

Vista-Universiteit se Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling, onder leiding van professor Jackie Naudé, die stigter, bied onder andere kursusse vir onderwysers aan. Die programme wat aangebied word, rus onderwysers toe om die kinders met wie hulle werk, in te lei in die gebruik van denkvaardighede. Kursusse word verder vir opleiers van onderwysers aangebied met die oog daarop dat onderwysers by skole "in diens" opgelei kan word om kognitiewe vaardighede in die begeleidende onderrigleersituasie te gebruik en ook die leerlinge te leer om denkvaardighede te gebruik. Tans is die meeste onderwysers wat opgelei word praktiserende onderwysers. By Vista se Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling is 'n kursus ontwikkel vir **KOGNITIEWE VERSTERKING**, naamlik die Kursus vir Kognitiewe Versterking, *Cognitive Empowerment Programme*, kortliks (CEP) genoem. Dit is hierdie kursus, die CEP wat deur die proefpersone in die onderhawige studie gevolg gaan word.

Die volgende vrae kan ten opsigte van hierdie kursus gevra word:

Wat is die doel van die kursus?

Hoe word die kursusgangers deur hierdie kursus kognitief versterk?

Vir wie is die *Kursus vir Kognitiewe Versterking* bedoel?

Wat is die teoretiese onderbou van die kursus?

Is die kursus opvoedkundig verantwoord?

Lewer die kursus 'n bydrae tot die algemene wordingsverloop van die kursusganger?

Hoe beïnvloed hierdie kursus die kursusganger se selfkonsep?

Wat gebeur op interpersoonlike verhoudingsvlak tydens die kursus?

Sal hierdie kursus ook vir onderwysstudente aangebied kan word?

Sal die kursus gebruik kan word om onderwysers toe te rus om leerlinge bemiddelend te begelei om te dink, kreatief en innoverend te dink, probleme op te los en besluite te neem?

## 1.4 DOEL MET DIE NAVORSING

Om die kringloop van ontoereikende denkvermoë te breek, het die navorser dit aanvanklik oorweeg om 'n program te ontwikkel wat vir onderwysstudente aangebied kan word. Hierdie program moes tweeledig van aard wees. Eerstens moes dit die onderwysstudente toerus om kognitiewe vaardighede effektief te gebruik. Dan moes die program ook die studente toerus om, wanneer hulle in die onderwysberoep staan, leerlinge te begelei in laasgenoemde se kognitiewe ontwikkeling. Hierdie onderwysers behoort dan te kan meewerk aan die breek van die kringloop van oneffektiewe denke in Suid-Afrika.

Toe die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) by Vista se Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling ontleed is, het die navorser gedink hierdie program is moontlik geskik om onderwysstudente se kognitiewe vaardighede te versterk en sodoende die eerste behoefte waarin die navorser wil voorsien, te vervul. Navorsing wat deur die Sentrum gedoen is op die program het bevestig dat die Program doelmatig is.

In plaas daarvan om met die ontwerp van nog 'n program in kognitiewe versterking net maar weer die wiel te probeer ontdek, het die navorser besluit om die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) te neem en die program te toets vir 'n moontlike verdere bydrae betreffende die wording van die onderwysberoepstoetreders. Sodoende sal die eersgenoemde twee doelstellings vir die navorsing ook bereik kan word. Die program sal net so, of aangepas vanuit die onderhawige navorsing, gebruik kan word om onderwysstudente toe te rus vir die effektiewe gebruik van eie vaardighede. Hieruit behoort die studente dan in staat te wees om leerlinge te begelei betreffende kognitiewe ontwikkeling.

Siende dat die individu as geïntegreerde totaliteit funksioneer en daar deur die CEP oordrag van denkvaardighede vanuit hierdie program na die leëwêreld is, is daar vermoedelik ook op ander terreine van die persoon se funksionering 'n

niveauperheffing. Die hoofdoelstelling van hierdie navorsing is dus om te bepaal of 'n program vir kognitiewe versterking, benewens kognitiewe dividende, ook in ander opsigte dividende inhoud ten opsigte van die persoon se psigiese wording. Hier word aan beide intra- en interpsigiese dividende gedink.

## 1.5 HIPOTESE

Wanneer die persone hierdie kursus (CEP) deurloop het en daar wel kognitiewe versterking plaasgevind het, sal daar ook sekere newedividende betreffende onder andere persoonlikheid en persoonsinteraksie, inter- en intrapsigies, wees.

## 1.6 BEGRIPSVERHELDING

### 1.6.1 Denke

Denke word deur Ratus (1967:3) gesien as 'n wyse van leer. Volgens Beyer (1987:17) is denke 'n komplekse fenomeen wat uit minstens drie komponente bestaan, naamlik eerstens een of meer **kognitiewe** werkinge (operasies), sekere soorte **kennis** en sekere **houdings** of **ingesteldhede**. In sy breedste sin word denke gesien as 'n soeke na betekenis of begrip. "It consists either of finding meaning assumed to exist already or of making meaning out of something that has no readily apparent meaning" (Beyer 1987:16). Samevattend kan gesê word denke is 'n bewuste handelingstruktuur wat gebaseer is op kognitiewe prosesse soos: identifiseer, oordeel, oorweeg, kies, besluit en andere (Dijkstra 1974:44), dit wil sê 'n verstandelike proses waardeur die individu SIN maak uit ERVARINGE (Beyer 1987:16).

Om tot hoëvlak denke in staat te kan wees, word as 'n besondere prestasie beskou. Om goed te kan dink, is nie 'n algemene gebeurtenis nie. Effektiewe denke is dikwels teennatuurlik. Hoër-orde denke is 'n vaardigheid, 'n aksie wat

onder andere deur middel van beelde, notas, sketse, riglyne en diagramme funksioneer. Denkvaardigheid ontwikkel nie sonder meer nie. Denke moet onderrig word net soos enige ander vaardigheid wat vanuit potensiaal ontwikkel word.

'n Denker gebruik verskeie patrone om gedagtes te organiseer. Die vaardige denker is voorgelig en ingelig, met ander woorde is ge oefen en ontwikkel. Hoër-orde denke is dus gelaai met vaardigheid en knap organisasie, ordening en beplanning.

Hoër-orde denke sluit onder andere die volgende denkvaardighede in: probleem-oplossing, onderskeiding, verwantskapsidentifisering, diskriminasie, identifisering, analogie, besluitneming, redenasie, herroeping, prosessering, evaluering en insig.

Vaardige denke word hedendaags onderskei in kritiese denke en innoverende- of kreatiewe denke. Kreatiewe denke het net soos kritiese denke ook bepaalde eienskappe en vra na 'n besondere ingesteldheid (Beyer 1987:43).

Beyer (1987) wys daarop dat **kritiese denke** nie 'n omvattende of versamelnaam vir besluitneming, analise, probleemoplossing en 'n hele reeks ander vaardighede is nie. Onderskeiding kan ook getref word tussen kritiese denke en probleemoplossing. As **kritiese denke** korrek gebruik word, is dit objektief en waardevry en lei dit tot 'n bevestigbare **oordeel**. Anders as kritiese denke, begin probleemoplossing met die identifisering van 'n probleem en daarna word gevra hoe dit moontlik opgelos kan word. In die onderhawige studie word **kritiese denke** as VERTIKALE DENKE gesien waarin analise en sintese hoofkomponente van die proses is.

**Kreatiewe of innoverende denke** is divergent. Dit wil iets nuuts daarstel. Innoverende denke is grotendeels 'n kognitiewe ingesteldheid van die verstand (McCormack & Perkins 1984:249-255 en 1984:18-25). Dit benut hierdie

ingesteldheid om probleme daar te stel, idees te genereer en te beplan. Kreatiewe denke vereis aanpasbaarheid, erken verskeidenheid, blom in ontdekking en ag beweeglikheid hoog. Analise en sintese is ook sleutelvaardighede in kreatiewe denkaktiwiteite. Analise van enige moontlike fenomeen word kreatief en innoverend gedoen om **oorspronklike oplossings** te vind. Selfs gewone data en data wat in die reël nie gebruik word nie, word benut en tot 'n oorspronklike kombinasie saamgevoeg. Die vermoë om te herroep en deeglike begrip is kenmerke van die kreatiewe of laterale denker.

Denke, vir watter doel ook al, behoort kreatiewe sowel as kritiese denkvaardighede te bevat. Nuwe kombinasies word uitgedink en dan krities geëvalueer.

WHEN REASON FAILS, IMAGINATION SAVES YOU!

WHEN INTUITION FAILS, REASON SAVES YOU!

(Crane & Cooper 1983)

### 1.6.2 Versterking

Die begrip **versterking** word vir die doeleindes van hierdie studie nie in sy behavioristiese konnotasie geïnterpreteer nie. Volgens die **Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal** (HAT) beteken **versterk** "om iets sterker te maak; kragtiger te maak". Die woord sluit goed aan by die Engelse woord "empowerment" wat "krag" betref. Versterking is dan, binne die konteks van hierdie navorsing, 'n "middel" wat nuwe krag en moed gee.

Die program wat in die voorwetenskaplike navorsing by Vista se Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling (Centre for Cognitive Development - CCD) gebruik word, word die *Cognitive Empowerment Programme* (CEP) genoem. Die oorkoepelende doel van die program is om die kognitiewe vaardighede van die werkers tot so 'n mate te ontwikkel dat hulle 'n betekenisvolle bydrae tot die beroep kan maak en sodoende beloning (in watter vorm ook al) kan ontvang asook werkbevre-

ing kan ervaar. Hoër vlak kognitiewe insette, dit wil sê 'n kragdadiger denkvermoë, word in die bydrae van die werker in vooruitsig gestel deur middel van die versterking van die werker se kognitiewe vaardighede. Hierdie kragdadigheid is met ander woorde fundamenteel kognitiewe kragdadigheid wat moet manifesteer in die wyse waarop die werker die werk doen om sodoende 'n betekenisvolle bydrae te lewer. Die beloning waarvan hier sprake is, is meer as net finansiële beloning - dit hou ook psigiese beloning in. So behoort die werker wat vanweë, onder andere kognitiewe kragdadigheid, 'n betekenisvolle bydrae maak, sukses te beleef en daaruit weer werkbevrediging. Die werkbevrediging is 'n demonstrasie van psigiese vitaliteit. Hierdie vitaliteit is implisiet aanwesig in die selfaktualisering van die individu, met ander woorde, die werker se bydrae bring 'n aangename belewing mee en die werker breek deur tot 'n hoër vlak - selfaktualisering vind plaas.

Nyberg (1981:537) beskryf die vroegste belewing van kragteloosheid in die jong kind asook die invloed wat dit het op die wording van die kind. Versterking, daarenteen, word dan gesien as een van die fundamentele faktore wat 'n invloed het op die psige van die mens sowel as die psigies-sosiale wording van die individu. As die CEP 'n persoon byvoorbeeld in werksverband kognitief bekragtig, behoort dit dus nie net dividende betreffende die werker se denkvermoë mee te bring nie. Dit behoort ook meerdere bekragtigings soos persoonsbekragtiging en die vermoë tot meer dinamiese interpersoonlike verhoudings in die wêreld van werk mee te bring.

### **1.6.3 Kognitiewe ontwikkeling**

Die begrip kognisie is afgelei van die Latynse woord **cognoscere** wat beteken "om te weet of bewus te wees". Kognisie verwys na sowel die inhoud van denke as na die prosesse wat by denke betrokke is, naamlik onder andere waarneming, verwerking van inligting, geheue, houdings en strategieë vir probleemoplossing (Ferreira 1994:277).

Kognitiewe ontwikkeling is omvattend (Ferreira 1994:196) en behels die verwerwing van nuwe denkstrukture. Die individu ontwikkel tot 'n hoër denkvlak en is uiteindelik tot 'n hoër-orde denke in staat. Piaget sien ontwikkeling as 'n kontinue proses, maar onderskei tog verskillende fases van kognitiewe ontwikkeling. Daar bestaan 'n verskeidenheid menings betreffende die wyses waarop kognitiewe ontwikkeling plaasvind asook oor die aanleerbaarheid al dan nie van bepaalde kognitiewe prosesse of denke. Schwebel (1986:151) sien kognitiewe ontwikkeling as die resultaat van 'n verbintenis tussen dit wat in die psige van die mens gebeur en die omgewing waarin die individu hom/haar bevind. Dit is 'n geleidelike akkumulasie, strukturering en herstrukturering van kognitiewe aktiwiteite en strategieë. In die onderhawige studie word aansluiting gevind by onder andere Feuerstein en sy medewerkers asook Vygotsky en De Bono as teoretici wat instrumente en programme ontwikkel het om omvattende leer, of dan kognitiewe ontwikkeling, te bevorder.

#### **1.6.4 Beroepstoetreders**

Toetrede is 'n aksie wat deur 'n wilsbesluit voorafgegaan word. Die toetreders behoort daarom gemotiveer te wees om tot aksie oor te gaan, dit wil sê om toe te tree en 'n bydrae te lewer - om tot diens te wees. Die individu wat tot die beroep toetree, het meestal 'n besluit vir die bepaalde beroep geneem op grond van bepaalde redes. In die onderhawige studie is die beroepstoetreders onderwysberoepstoetreders. Dit wil sê, die toetreders is individue wat, om welke rede ook al, met kinders wil werk en wel as opvoeders. Hulle is akademies en professioneel voorberei vir die beroep deur middel van studie en praktiese ervaring tydens praktiese onderwys. Hoedanig hulle toetrede sal wees, is soos in die geval van enige toetreders tot 'n beroep van interne en eksterne faktore afhanklik. Die navorser wil bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking*, behalwe dat dit die potensiële beroepstoetreders kognitief versterk, ook nog 'n verdere bydrae lewer in die psigiese wording van die beroepstoetreders.



## 1.7 METODE VAN ONDERSOEK

Om te bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking* 'n verdere bydrae lewer in die psigiese wording van die beroepstoetreders tot die onderwys het die navorser vier media geïdentifiseer. Hierdie media word as voor- en natoetse gebruik. Die proefpersone sal ook inligting deur middel van informele vraelyste, voor en na die aanbieding van die Program, verskaf.

Die proefpersone is presterende finalejaar onderwysstudente wat op versoek vrywillig ingestem het om deel te neem aan die navorsing. Hulle tree aan die begin van die volgende jaar tot die beroep toe. Na verloop van tyd kry hulle weer geleentheid om deur middel van informele vraelyste hulle toetrede tot die onderwysberoep te evalueer. Hulle evalueer die toetreesituasie as subjektiewe deelnemers daaraan.

Hieronder volg 'n uiteensetting van die program wat in hierdie studie gevolg word.

## 1.8 PLAN VAN DIE STUDIE

### 1.8.1 Hoofstuk een

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting van die probleemstelling en die doel van die onderhawige studie gegee. Daar is aangedui dat een van die krisisse in die onderwys in Suid-Afrika tans is dat die beroepswêreld beweer die werkers word nie deur die onderwys vir effektiewe denke toegerus nie. Om te bepaal wat gedoen kan word om die skynbare kringloop van oneffektiewe denkontwikkeling te breek is besluit om 'n bestaande *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) te evalueer vir die omvattenheid van sy bydrae tot die psigiese wording van die beroepstoetreder. Na aanleiding hiervan is objektiewe evalueringsmedia ingeskakel wat die bydrae van die *Program vir Kognitiewe Versterking* ten opsigte van die psigiese wording van die proefpersone vasstel. Die *Program vir*

*Kognitiewe Versterking* is vir potensiële onderwysberoepstoetreders aangebied met die oog daarop dat genoemde program, sou dit kognitiewe versterking sowel as wording van die beroepstoetreders in die algemeen bevorder, by Onderwyskolleges geïmplementeer kan word om sodoende die kringloop van ontoereikende denkvaardighede aldaar te breek. Begrippe wat herhaaldelik opduik, is verhelder en die plan van die studie word in breë trekke verskaf.

### **1.8.2 Hoofstuk twee**

In hierdie hoofstuk word die beroepstoetreders in die algemeen, en die potensiële onderwysberoepstoetreders in die besonder, vanuit sielkundig-opvoedkundige perspektief bespreek. Die sielkundig-opvoedkundige kategorieë en hulle samehang word dan gebruik om die ontoereikende teenoor die toereikende begeleidende onderrig-leersituasie te stel.

### **1.8.3 Hoofstuk drie**

Hier word die wordingsverloop van die laatadolesent en vroegvolwassene vanuit die literatuur bespreek. Die kognitiewe ontwikkeling van die laatadolesent en die vroegvolwassene word bespreek omdat die navorser op soek is na 'n oplossing vir die beweerde gebrekkige kognitiewe ontwikkeling van die beroepstoetreders wat meestal laatadolesente en vroegvolwasse werkers is. Daarnaas word die affektiewe en psigo-sosiale wording van die laatadolesent en vroegvolwassene asook hulle normatiewe en konatiewe wording bespreek. Die navorser wil bepaal of die program (CEP) moontlik bydraes lewer betreffende affektiewe, psigo-sosiale, normatiewe en konatiewe wording.

### **1.8.4 Hoofstuk vier**

Die hoofstuk bestaan uit 'n bespreking van persoonlikheid en van beroepsvolwassenheid vanuit die literatuur. Die navorser wil met die hulp van die geselekteerde

objektiewe media bepaal of die versterking van kognitiewe vaardighede by die beroepstoetreders, naas die wordingsverloop wat in hoofstuk drie bespreek is, ook 'n bydrae lewer betreffende hulle persoonlikheid en volwassewording. In die lig hiervan was teoretiese uiteensetting van die konsepte nodig.

#### **1.8.5 Hoofstuk vyf**

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp uiteengesit. Die keuse van proefpersone word verduidelik en die verkenningsmedia word bespreek.

#### **1.8.6 Hoofstuk ses**

Die resultate van die ondersoek word in hierdie hoofstuk aangebied. Hipoteses word gestel, data word ontleed en gevolgtrekkings word gemaak. Verder word ook tot afleidings en gevolgtrekkings gekom vanaf grafieke en informele vraelyste. Die navorsing is hoofsaaklik nomoteties, hoewel enkele idiografiese gegewens die bevindinge ook kwalitatief verhelder.

#### **1.8.7 Hoofstuk sewe**

Hierdie hoofstuk bied 'n sintese van die studie aan. Daarna is daar aanbevelings gemaak rakende, onder andere kognitiewe vaardighede, die selfkonsep, normatiwiteit, persoonlikheid, die onderwysberoep en die implementering van die *Program vir Kognitiewe Versterking*.

# HOOFSTUK 2

## DIE BEROEPSTOETREDER IN SIELKUNDIG- OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF

### 2.1 INLEIDING

Volgens Langeveld (1957:33) is die mens "..... het wezen, dat op opvoeding is aangewezen en voor opvoeding vatbaar is: 'animal educandum' en 'animal educabile'." In die opvoedingsgebeure is daar 'n volwassene en 'n kind betrokke. Die kind kan 'n baba, peuter, kleuter, jong kind, vroeg-, middel- of laatadolessent wees. Hoewel opvoeder en opvoedeling gelykwaardig is, is hulle nie gelyk nie, want die een is volwasse en die ander nog nie. Dit is dan juis om hierdie rede dat die volwassene die "nog nie volwassene" moet help en begelei na volwassenheid. Sodoende is "die opvoedingsgebeure 'n medemenslike gebeure" (Landman & Gous 1969:1).

'n Etimologiese uiteensetting van die begrippe **pedagogiek** en **andragogiek** lig die volgende betekenisse van hierdie begrippe uit: Agein is 'n Griekse woord met die betekenis "om te begelei". So kry mens dan die wetenskap van die 'agein' of die wetenskap van die begeleiding. Hierdie begeleiding is vormende begeleiding of, anders gestel, begeleiding wat met leer gepaard gaan.

Die Griekse woord pais beteken kind. Pais en agein is saamgevoeg tot **pedagalos** met die betekenis van die begeleiding, dit wil sê die vormende of lerende begeleiding van die kind. Vanuit die Griekse woord **aner** word die begrip andragogiek afgelei wat beteken die saamgaan van een volwassene met 'n ander. Hierdie "saamgaan" is 'n saamgaan in wedersydse afhanklikheid, omdat die een onderrigtend/bemiddelend wil begelei en die ander lerend begelei of bemiddel wil word (Greek-English Lexicon). Hierdie lerende, bemiddelende, vormende begeleiding is die terrein van die Sielkundige Opvoedkunde.

Hedendaags meld groot getalle laatadolessente en vroegvolwassenes hulle aan vir onderrig en begeleiding. Die laatadolessent is nog nie volledig volwasse nie en is daarom nog op opvoeding aangewese. Terselfdertyd meld hierdie laatadolessente hulle vrywillig aan vir onderrig of vormende begeleiding met die oog op die verkryging van 'n doelmatige voorbereiding vir die beroepsarbeid. Die onderrig-leerbegeleiding van die laatadolessent en vroegvolwassene kan as pedagogies-andragogies gesien word, want die jeugdige het meer vryheid tot verantwoordelikheid, maar het nog nie volle verantwoordelikheid nie.

Vervolgens sal die onderrig-leerbegeleiding of bemiddeling van die laatadolessent en vroegvolwassene as pedagogies-andragogiese gebeure in opvoedkundig-sielkundige perspektief geplaas word.

## **2.2 BESKRYWING VAN DIE SELKUNDIG-OPVOEDKUNDIGE KATEGORIEË**

### **2.2.1 Inleiding**

Soos al die ander deeldissiplines van die Opvoedkunde vind die Sielkundige Opvoedkunde ook sy begronding in die opvoedingsverskynsel. Daar word in hierdie studie na die laatadolessent en die vroegvolwassene as die begeleide en die volwassene as die begeleier en bemiddelaar in hulle interaksie gekyk en wel vanuit sielkundig-opvoedkundige perspektief.

Vanuit sielkundig-opvoedkundige perspektief word 'n studie gemaak van die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders as wordende opvoedeling in hulle selfaktualisering. Die wordende beroepstoetreder is 'n individu wat in totaliteit gesien word as mens met moontlikhede en beperkinge - as mens tussen mense in bepaalde omstandighede.

Wording is (volgens die HAT) die oorgang in 'n ander toestand. Alle wording is doelgerig en daarom kan aanvaar word dat dit 'n handeling is wat 'n oogmerk of doel voor oë het. Wording is ook 'n menslike verskynsel, met ander woorde dit behels dat die begeleide laatadolessente met die hulp van die begeleier algaande steeds verder oorgaan tot volwassenheid. Die vraag ontstaan of die wording van die laatadolessente of vroegvolwasse beroepstoetreders sodanig is dat hulle sal kan voldoen aan die eise van die volwasse beroepswêreld.

In hierdie studie word wording as psigiese gebeure gesien, as 'n selfaktualiserende niveauperheffing wat tot volwassenheid strek en wat kan voortduur. Wording is omvattend en sluit ontwikkeling in. Ontwikkeling dui op fisiese groei wat op 'n stadium volvoer is, terwyl die psigiese wording in die volwassenheid voortduur.

Aangesien die Sielkundige Opvoedkunde belang stel in die wording van die mens en dit bestudeer en beskryf, is dit nodig om die sielkundig-opvoedkundige kategorieë en hulle onderlinge samehange te bespreek.

## **2.2.2 Die sielkundig-opvoedkundige kategorieë**

### **2.2.2.1 Begripsomskrywing**

Landman en Kilian (1973:120) noem kategorieë **ontslutings-** en **differensieringsmiddele**. Landman (1971:9) definieer kategorieë as woorde wat essensies van die opvoedende **handeling** laat verskyn. Hy noem dit ook 'n vorm van die werklikheid wat tegelyk denkvorm en maatstaf is (Landman 1971:77). Pedagogiese kategorieë is dus woorde of begrippe wat gebruik word om essensies of wesenkenmerke van die opvoedingsverskynsel te beskryf.

Na aanleiding van Landman (1971) noem Vrey (1979:30) die sielkundig-opvoedkundige kategorieë beligtende denkmiddels of bakens ten opsigte van die

opvoeding. Deur middel van dié kategorieë wil die sielkundig-opvoedkundige lig werp op die denke betreffende die wie, wat en hoe van die opvoedingsbegeleiding.

#### **2.2.2.2 Die sielkundig-opvoedkundige kategorieë**

Die volgende kategorieë, begrippe of beskrywingswoorde word onder andere in die Sielkundige Opvoedkunde gebruik, naamlik **betrokkenheid**, **betekenisgewing**, **belewing**, **selfkonsepvorming** en **selfaktualisering**. Hierdie kategorieë en hulle samehange word nou beskryf.

##### **(1) Betrokkenheid**

Betrokkenheid het "trek" as grondwoord en wel met die betekenis nadertrek of betrek (Vrey 1979:37). Hier is sprake van 'n positiewe **polarisasie** in die sin van nadertrek tussen persoon-en-persoon of persoon-en-saak. Ons kan dus aflei dat betrokkenheid in die omgang tussen mense manifesteer deurdat hulle tot mekaar aangetrokke voel. Net so kan die beroepstoetreders ook betrokke voel en raak by beroepe wat vir hulle betekenis het.

Verder hang betrokkenheid ook saam met intensionele gerigtheid wat getuig van 'n **Intensie** of **bedoeling** om gemoeid te wees (Vrey 1979:37). Bedoeling impliseer die wil om betrokke te wees. Kuypers (1963:232) sien hierdie wil as die verlangende funksie van die menslike psige wat na buite werk en 'n verandering in die stand van sake te weeg wil bring. Volgens Vrey (1979:39) beweer Tillich dat intensionaliteit die hoeveelheid psigiese **vitaliteit** wat vir 'n bepaalde saak beskikbaar is, bepaal. Sodoende kan die afleiding gemaak word dat **psigiese vitaliteit** 'n voorvereiste vir betrokkenheid is. Psigiese vitaliteit kom tot uiting in lewenskragtige fisiese en psigiese handeling na aanleiding van 'n willende houding en 'n betekenisvolle **doel**. Vrey (1979:40) noem dit "betrokkenheid".

Om by 'n saak betrokke te wees, vereis 'n mate van kennis en bring belangstelling in fisiese of psigiese handeling mee. Hierdie handeling gaan om die verwesenliking van 'n betekenisvolle doel, ideaal of selfs 'n lewenstaak. Van die beroepstoetreders word betrokkenheid by die beroep geëis, dit wil sê behalwe die nodige kennis van die beroep moet die beroep ook met psigiese vitaliteit, 'n willende houding en 'n betekenisvolle doel voor oë betree word. As die *Program vir Kognitiewe Versterking* (die CEP) wat in hierdie navorsing vir die proefpersone aangebied is, "toerusting" bied om die beroepstoetreders meer betrokke te maak by die beroep, lewer dit 'n bydrae tot die psigiese wording van die beroepstoetreders. Met hierdie studie wil daar bepaal word of sodanige wording plaasvind al dan nie.

Aangesien betrokkenheid die individu motiveer om meer te wil weet van die persoon of saak waarby 'n betrokke is, word die onderlinge verband tussen wil, motivering en betrokkenheid bespreek.

Langeveld (1957:33) wys daarop dat die mens self iemand wil wees en word. 'n Wil om te wees - iemand te wees - impliseer 'n wil om betrokke te raak om sodoende deur betrokkenheid "iemand" te wees. Die volgende is 'n voorbeeld: "omdat ek 'n onderwyser wil wees, is ek betrokke by my opleiding as onderwyser." Daarom kon May (1977:156) met reg postuleer dat die wil die basiese intensionaliteit van die menslike eksistensie is. Die beroepstoetreders as "inisiatief van verhoudinge" (Buitendijk) bepaal tot 'n groot mate self, vanuit die wisselwerking tussen betekenisgewing, belewing en betrokkenheid, of hy/sy betrokke wil wees of nie. 'n Sterk **wilskomponent** kom hier na vore.

Die wilslewe openbaar die volgende kenmerke (Vrey 1979:38):

- (a) **Kennis.** Hieronder is geen wilsproses moontlik nie. Kennis en wil gaan hand aan hand, want kennis van iets, al is dit hoe beperk, is 'n voorver-



eiste vir belangstelling daarin en hierdie belangstelling lei weer tot 'n wilshandeling.

Dit is vir die laatadolesent en vroegvolwassene belangrik om kennis van die beroepe wat hulle wil volg, te hê. Dit is juis uit hierdie voorkennis dat die werker belangstelling in 'n beroep ontwikkel. Sodanige belangstelling bring mee dat 'n wilsbesluit geneem word om die nodige opleiding vir die beroep te verkry of om tot die beroep toe te tree.

- (b) **Doelstelling.** Die waardevolle word in die doel vervat. So byvoorbeeld wil die beroepstoetreders die sin en betekenis van die taak waarmee hulle hulle gaan bemoei, insien. Deur middel van die betekenis van die taak, sal die beroepstoetreders betrokke wil raak en aan doelbereiking wil werk. Doelbereiking beteken dat dit wat waardevol is tot so 'n mate bereik is dat die individu tevrede voel en gelukkig is, omdat doelverwerkliking of sukses behaal is.
- (c) **Keuse.** Sodra kennis ingewin en die moontlike doeleindes en implikasies oorweeg is, neem die mens 'n besluit om byvoorbeeld 'n bepaalde doel te wil bereik. Die laatadolesent of vroegvolwassene wat die nodige kennis oor 'n bepaalde beroep ingewin het en besluit het om 'n bepaalde doel te bereik, sal 'n keuse moet uitoefen en 'n besluit moet neem om opleiding vir die beroep te kry of om tot die beroep toe te tree.

Hierop kan die handeling volg, met ander woorde nadat kennis ingewin, doelstellings bepaal en 'n keuse gemaak is, kan tot die wilshandeling oorgegaan word.

- (d) **Wilshandeling.** 'n Wilshandeling kan innerlik of uiterlik, met ander woorde psigies of motories wees en neem 'n aanvang sodra die besluit daartoe geneem is, want selfs 'n besluit om niet te handel nie is ook 'n wilshandeling.

ling. Soms vereis dit volharding en deursettingsvermoë om die wilshandeling te voltooi sodat gepraat word van 'n willende houding of 'n wilshouding (Vrey 1979:39). So moet die beroepstoetreders dan 'n wil hê om 'n bepaalde opdrag met sukses af te handel; deur middel van deursettingsvermoë te volhard en in die beroep te vorder al gaan dit hoe moeilik. Die taak van die wil is, soos reeds gesê, daarin geleë dat dit die mens tot handeling motiveer.

**Motivering** word ook die **intensiteit** van **betrokkenheid** genoem (Vrey 1979:245), want hoe meer gemotiveerd 'n mens ten opsigte van 'n bepaalde aangeleentheid is, hoe meer intens sal jy daarby betrokke raak. Motivering kan intrinsiek of ekstrasiek wees. As die motivering **intrinsiek** is, beteken dit dat die wil (byvoorbeeld om te leer) in die persoon self ontstaan, terwyl **ekstrasieke** motivering van buite af is. Intrinsieke motivering is die mees effektiewe soort motivering, omdat die persoon self van binne af streef om die doelstelling te bereik. Dit is 'n dieperliggende motivering terwyl ekstrasieke motivering, wat van buite af is, miskien meer gerig is op oppervlakkige vergoeding wat met die doelstelling saamgaan. 'n Voorbeeld van intrinsieke motivering, in die lig van die onderhawige tema, is dat beroepstoetreders graag onderwysers word omdat hulle aan kinders onderrig wil gee en omdat hulle in die beroep aan die essensie van die "goeie onderwyser/onderwyseres" vergestaltung wil gee. 'n Voorbeeld van ekstrasieke motivering is weer te vinde by die dames beroepstoetreders wat graag 'n onderwyseres wil word omdat dit "randvoordele" inhou. So dink sy byvoorbeeld soms verkeerdelik dat dit net 'n halfdag werk is en dat dit daarom maklik saam met 'n gesin hanteer kan word. Die mansonderwyser weer kan dink dat die onderwys die ideale beroep is om sy sportbelangstelling te bevorder of om tyd tot sy beskikking te hê om ook aandag aan sy ander belange soos sakebelange te gee. Dit is dan nie outentieke motivering vir die onderwysberoep nie en sodanige onderwysers sal moontlik reeds vroeg in die beroepslewe 'n gebrek aan motivering begin toon.

Deur gebruikmaking van die kategorie **betrokkenheid** sal gepoog word om in hierdie navorsing inligting aangaande die volgende vrae in te win:

- Kan die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) 'n bydrae maak tot die betrokkenheid van die potensiële onderwysberoepstoetreders?
- Watter potensiële invloed het die CEP op die potensiële onderwysberoepstoetreders se betrokkenheid by die begeleiding van die leerlinge in hulle kognitiewe ontwikkeling?

## (2) Betekenisgewing

Relasies het 'n bipolarêre aard, dit wil sê die persone in relasie of die persoon en die saak in relasie sal mekaar aantrek of afstoot, met ander woorde 'n mens ken betekenis toe aan die persoon of die saak wat jou kan nadertrek of afstoot.

Deur betekenisgewing oriënteer die mens hom in die wêreld, omdat hy patroon en sisteem sien in die omringende wêreld en omdat die wêreld van die bekende (met ander woorde die leefwêreld) toereikend uitbrei en betekenis het. Tewens, sinvolle betekenisgewing is 'n voorvereiste vir oriëntering wat tot sekuriteit, rustigheid en tevredenheid binne die situasie lei.

Leefwêreldstigting vind plaas binne die bestaande werklikheid in die wêreld waarbinne die mens leef. **Werklikheid** omsluit volgens Vrey (1979:16) alles wat in die heelal bestaan. **Wêreld** is dan die deel van die werklikheid waaraan mense mettertyd betekenis gegee het. Iemand se **leefwêreld** weer, is die totaliteit van betekenissoos dit ontdek of toegeken is deur daardie bepaalde persoon. Hierdie betekenissoos bestaan net in die gedagtes van die betekenisgewer of die persoon wat verstaan en is dus uniek.

Betekenisgewing bestaan uit minstens twee dimensies, te wete 'n denotatiewe en 'n konnotatiewe dimensie. Hierdie twee dimensies word nou in groter detail bespreek.

**Denotatiewe betekenis** slaan op leerstof wat objektief en logies sinvol is en waarvan die betekenis vir almal dieselfde is.

Vir die oopdek van logiese betekenis was die opvoeding, in terme van die klassieke leerteorie, in die verlede (Verster 1990), tot 'n groot mate van die opvoeder afhanklik. Die opvoeder het uitgegaan van die standpunt dat die opvoedeling 'n "tabula rasa" is. Daarenteen was die opvoeder die kenner wat die besluite moes neem wanneer die opvoedeling op watter wyse tot watter kennis en insigte moes kom. Sodanige opvoedkundige handeling word egter bevraagteken. Veral kan daarvan gesê word dat dit nie die opvoedeling leer dink nie, omdat die opvoedeling bloot 'n navolger van die opvoeder is, wat handel volgens die voorskrifte van die opvoeder.

Logiese oopdek van kennis om tot sinvolle betekenis te kom is essensieel in die kognitiewe ontwikkeling van die individu. Kognitiewe vaardighede moet deur die leerder benut word om kennisbronne logies oop te dek. Sodanige vaardighede kan ontwikkel word, dit wil sê die opvoedeling kan begelei word om eerstens kognitiewe vaardighede te ontwikkel en dan deur benutting van die ontwikkelde kognitiewe vaardighede logies en sinvol met die leëwêreld om te gaan. Alternatiewelik kan die opvoedeling begelei word om kognitiewe vaardighede te ontwikkel terwyl die kenniswêreld daarmee oopgedek en verbreed word. Tydens die ontwikkeling van die kognitiewe vaardighede, asook tydens die benutting daarvan, tree die opvoeder as begeleier en bemiddelaar op. Sodoende geskied die oopdek deur die begeleier en die begeleide in interafhanklikheid. Die begeleide kom sodoende tot sinvolle betekenisgewing.

Hierdie betekenis kan dan objektief betekenisvol en ook logies sinvol wees. Sodanige begeleiding tot betekenisgewing is daarom verkieslik bo die blote oopdek van kennis deur die opvoeder met die opvoedeling as toeskouer - sonder outentieke betekenisgewing. Van die potensiële onderwysberoepstoetreders word daarom verwag dat hulle allereers self vaardig sal wees in die benutting van kognitiewe vaardighede. Dan behoort hulle ook toegerus te wees om die leerlinge te begelei en as bemiddelaars op te tree in die benutting van kognitiewe vaardighede sodat bemiddelende leer tot sy reg kan kom.

Die vraag ontstaan of onderwysers in die algemeen, en potensiële onderwysberoepstoetreders in die besonder, oor genoegsame kennis insake kognitiewe ontwikkeling beskik. Indien dit nie so is nie, behoort onderwysers en veral die beroepstoetreders tot die onderwys, toegerus te word met bruikbare praktyk-kennis van kognitiewe ontwikkeling.

Naas die kognitiewe betekenisgewing (die denotatiewe) is daar ook konnotatiewe betekenisgewing. **Konnotatiewe betekenis** is idiosinkraties en uniek aan die betekenisgewer, omdat dit met sy gevoel en waardes gelaai is, dit wil sê die affektiewe dimensie van menswees is hier ter sprake. Konnotatiewe betekenis word nie van een mens na 'n ander oorgedra nie. Elke individu ontdek self die betekenis - vandaar die idiosinkrasie.

In die lig van die betekenisgewingsmoment sal daar in hierdie studie onder andere aandag geskenk word aan die konnotatiewe betekenis wat die beroepstoetreders aan hulle identiteit gee - dit wil sê hul selfkonsep.

### (3) Belewings

Belewings is die affektiewe uitvloeisel van betekenisgewing. Volgens Pretorius (1972:12) geskied die individu se belewings aan die hand van die sin- en betekenisgewing wat hy aan sy wêreld gee. 'n Bepaalde situasie rig 'n appèl tot

die mens, hy/sy raak daarby betrokke en gee daaraan betekenis. Die emosionele of affektiewe impak van die persoon se bepaalde betekenisgewing word sy belewing genoem. Hierdie belewing van die situasie kan aangenaam of onaangenaam wees. May (1969:15) bevestig die gedagtegang deur soos volg te skryf: "Affect is not something you strive for in itself but a byproduct of the way you give yourself to a life situation."

Evaluering van 'n situasie met euforiese of disforiese belewinge ("aangenaam" of "onaangenaam") as die twee uiterste pole, is 'n aanduiding van die belewing van die situasie. Volgens Vrey (1979:45) dui belewing aan hoedanig persone die situasies wat hulle ervaar, evalueer.

Die kwaliteit van belewing sal 'n bepaalde intensiteit van die belewing meebring. Byvoorbeeld hoe intenser die positiewe belewenis, hoe duideliker sal die toekomstige positiewe betekenisgewing aan die situasie kan wees. Hierdie gevoelsbelewing met bepaalde intensiteit dui daarop dat die persoon deur die situasie geraak word en daardeur ontroer word (Vrey 1979:42).

Belewing beklemtoon ook die unieke eie aard van die **relasies** wat 'n persoon stig. Die kwaliteit van hierdie relasies word deur belewing bepaal. Penfield (Vrey 1979:43) bevestig die uniekheid van die aard van die belewing en ook die persoonlike kwaliteitstoekenning aan hierdie belewenisse deur daarop te wys dat elke mens aan belewing aandag gee. Hy voeg hieraan toe dat belewinge in die individu se brein geïntegreerd vasgelê word en dat hierdie reële belewinge as geheel geregistreer word en as referensie of verwysingsbron dien vir die interpretasie van en betekenisgewing aan nuwe ervarings van die individu. Die belewing van 'n situasie waaraan 'n bepaalde betekenis gegee word, lei daartoe dat die **besondere belewing** met die **betekenis** geïntegreer word. Hierdeur kry die betekenis 'n individuele of persoonlike dimensie (Vrey 1979:43).

Belewinge kan positief of negatief wees. Belewings is 'n sinvolle gebeurtenis waartoe opvoedingshulp 'n positiewe bydrae behoort te lewer. Aanprysing deur die begeleier kan positiewe en bestraffing negatiewe bewewinge meebring. In beide gevalle kan dit opvoedingsmatig 'n positiewe bydrae wees. Aangesien bewewing gevoelsmatig van aard is, sal dit, soos reeds genoem, die kwaliteit van verhoudinge medebepaal. Die onderwyser-leerlingverhouding sal geaffekteer word deur die bewewinge van sowel die leerling as die onderwyser tydens die begeleiding. Op sy beurt sal bewewing dan ook weer betrokkenheid negatief of positief beïnvloed.

In die lig van die bewewingsmoment ontstaan die volgende vrae:

- Lewer die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) ook 'n bydrae tot die affektiewe wording van die potensiële beroepstoetreder?
- Word die potensiële onderwysberoepstoetreders deur die CEP affektief sodanig versterk dat hulle in staat is om dienooreenkomstige bemiddelde leerbegeleiding te doen met die oog op die kognitiewe ontwikkeling van hul leerlinge?

#### (4) Selfkonsepvorming

Om die selfkonsepvorming van nader te belig, is dit nodig om die volgende begrippe in oënskou te neem, naamlik die self, die selfidentiteit en die selfkonsep as sodanig. Hierdie begrippe sal in terme van die beroepstoetreder bespreek word.

##### (a) Self

Elke individu rig sy eie bewussyn op homself of sy "self" (as objek) en onderskei tussen ek en nie-ek. "Self" is 'n globale begrip. Volgens die Johari-venster is

daar vier perspektiewe op die self, naamlik soos die individu die self ken; soos "ander" die self ken; soos "ander" en die individu die self ken en soos niemand (behalwe die Skepper) die self ken (Jongeward 1973:26).

In terme van die beroepstoetreders kan die self ook vanuit bogenoemde vier perspektiewe beskryf word. Dit sluit idees, waardes, ideale, gevoelens en denke in, soos byvoorbeeld watter beroepsideale die beroepstoetreders vir hulleself het.

#### (b) *Selfidentiteit*

Dit is enersyds 'n **kognitiewe kennis** wat 'n mens van jouself het. In terme van die beroepstoetreders sal dit byvoorbeeld die kennis wees wat die vierdejaarstudente van hulleself het, naamlik "Ek is 'n vierdejaarstudent student. Ek is 'n dame. Ek is nie baie slim nie, maar ek is fluks", ensovoorts.

**Handeling** is andersyds 'n baie belangrike komponent van selfidentiteit, want om 'n bepaalde "iemand" te wees moet 'n mens 'n bepaalde "iets" doen, byvoorbeeld "Om 'n goeie student te wees moet ek presteer; om volwasse te wees moet ek toegelaat word om volwasse op te tree - en moet ek dan ook inderdaad volwasse optree". Die begrip **selfbeeld** kan, vir die doeleindes van hierdie studie, as sinoniem met selfidentiteit gesien word (Vrey 1979:51).

Die vorming van 'n selfidentiteit is 'n lewenstaak en geskied hoofsaaklik onbewustelik (Vrey 1979:49). Sonder dat 'n mens noodwendig daarvan bewus is, bou die individu deur die jare 'n kennisvat aangaande die self op - en dit is die individuele selfidentiteit of selfbeeld.

#### (c) *Selfkonsep*

Die selfkonsep word gevorm deurdat die individu sy/haar selfidentiteit evalueer aan die hand van subjektiewe standaarde. Hierdie evaluering kan positief of



negatief (dit wil sê gunstig of ongunstig) wees. Op die spoor van Vrey definieer Wiechers (1979:46) die selfkonsep as 'n persoon se geëvalueerde selfbeeld of selfidentiteit.

Die selfkonsep is so belangrik dat die mens dit feitlik ten alle koste sal beskerm al is dit ook negatief. Die beroepstoetredende kan die self negatief evalueer en ten spyte van bewyse van positiwiteit nog steeds probeer vasklou aan die negatiewe selfkonsep. Veronderstel 'n beroepstoetredende het 'n negatiewe onderwysselfkonsep en doen effektiewe bemiddelende begeleiding, sou mens verwag dat die persoon sou sê: "Nee, maar ek is nie dom nie. Ek kan tog vaardighede aanleer. Ek is 'onderwys-kundig'." Dit is nie wat gewoonlik gebeur nie. Die beroepstoetredende met 'n negatiewe selfkonsep sal egter waarskynlik die volgende sê: "Ek het per geluk die regte dinge gedoen" of "Die kinders se ouers het hulle goed gehelp". Met ander woorde, die persoon probeer rasionaliseer om 'n negatiewe onderwysselfkonsep in stand te hou.

Die selfkonsep begin tydens adolessensie 'n mate van stabiliteit bereik en verander nie maklik nie (hoofstuk 3 van hierdie proefskrif). Die selfkonsep is egter nie staties nie, maar dinamies en 'n mens kan van bepaalde oortuiginge omtrent jouself bewus word. Verandering kan dus tog intree as die gaping tussen 'n mens se selfkonsep (geperspieerde self) en die adekwate of normatiewe self (soos die samelewing sê 'n persoon moet wees) vernou.

Soos reeds gestel, stabiliseer die selfkonsep grotendeels tydens adolessensie. Die laatadolesent en vroegvolwasse beroepstoetredende word baie sterk gekonfronteer met die adekwate of normatiewe self deur middel van opleiers, begeleiers en die beroepsgemeenskap.

Die volgende vrae ontstaan rondom die selfkonsep van die beroepstoetredende:

- Evalueer die beroepstoetreders homself in beroepsverband positief, of anders gestel, het die potensiële beroepstoetreders 'n positiewe beroepselfkonsep?
- Hoe lyk die potensiële beroepstoetreders se akademiese selfkonsep?
- Hoe lyk die potensiële beroepstoetreders se leierskapsselfkonsep?
- Hoe lyk die potensiële beroepstoetreders se selfkonsep as verantwoordelike jong volwassenes?

#### (5) Selfaktualisering

Die selfaktualiseerder moet 'n **realistiese selfidentiteit** en 'n **positiewe selfkonsep** hê. Die individu moet die self aanvaar. Omdat elke mens sy/haar eie potensiaal wil verwesenlik, wend die individu doelbewus 'n poging daartoe aan.

Selfaktualisering kan op alle terreine van menslike potensiaal geskied, soos fisiese vaardighede, psigiese vermoëns (kognitief, affektief, konatief en normatief) of sosiaal en religieus.

Maslow (1970) se teorie is gebou op 'n piramidale vordering vanaf die primêre behoeftes van die mens tot die mees verfynde. In aansluiting by Maslow se teorie is dit duidelik dat selfaktualisering slegs plaasvind na bevrediging van fisiese en psigiese behoeftes.

Betrokkenheid by 'n sinvolle taak is essensieel vir selfaktualisering. Die sinvolle opdrag "trek" die selfaktualiseerder as 't ware nader en die persoon raak betrokke, **psigiese vitaliteit** word vrygestel sodat die "hier en nou" (die onmiddellike perke van ruimte en tyd) getransendeer word en die liggaam "gedepasseer" word in die selfaktualiseringsgebeure. Vrey (1979:47) stel dit só: "As die

mens in sy selfaktualisering moontlikhede-vir-hom, wat êrens in die toekoms lê, wil verwerklik, moet hy homself transendeer of uitstyg bokant die skynbare onmiddellike perke van ruimte en tyd."

Die opvoedingstaak van die dosent of opleier van die potensiële beroepstoetreders behels die begeleiding van die individu tot selfaktualisering deur die daarstelling van:

- (a) menslike ideaalmodelle met wie geïdentifiseer kan word tydens die opleiding;
- (b) 'n geordende en sinvolle waardesisteem, beginsels en ideale waaruit die potensiële beroepstoetreders kan kies (Vrey 1979:47) en
- (c) sodanige begeleiding wat as toerusting vir soortgelyke begeleiding in die beroep, by name die onderwysberoep, kan dien.

Uit bogenoemde drie komponente van die begeleidende opvoedingstaak van die dosent of opleier, vir selfaktualisering deur die beroepstoetreders, ontstaan die volgende vrae:

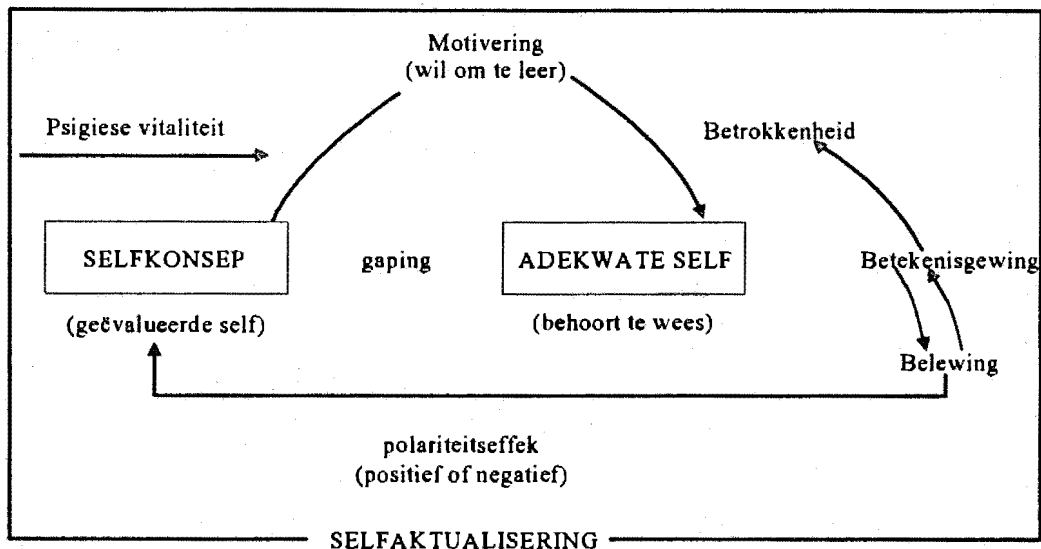
- Lewer die aanbieding van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) 'n bydrae tot die selfaktualisering van die potensiële beroepstoetreders?
- Kan die vierdejaaronderwysstudente hulle opleiding meer sinvol beleef nadat hulle die CEP deurloop het?

### 2.2.2.3 Samehang tussen die sielkundig-opvoedkundige kategorieë

Die vyf sielkundig-opvoedkundige kategorieë, naamlik **betrokkenheid**, **betekenisgewing**, **belewing**, **selfkonsepvorming** en **selfaktualisering** kan onderskei, maar nie geskei word nie. Vanaf die vroegste stadium van oriëntering is die kind reeds intensioneel gerig op en in totaliteit betrokke by die wordingsgebeure. Soos die kind met selfaktualisering besig is en 'n selfkonsep vorm, is die onderling afhanklike en onderling wisselwerkende teenwoordigheid van betekenisgewing, betrokkenheid en belewing onmiskenbaar (Vrey 1979:53). Laasgenoemde stelling is seer sekerlik ook van toepassing op die laatadolessent en vroegvolwassene.

Die interafhanklike samehang van die kategorieë word verduidelik deur gebruik te maak van 'n skematiese voorstelling.

'N SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE SAMEHANG  
TUSSEN DIE SIELKUNDIG OPVOEDKUNDIGE KATEGORIEë



'n Enkele greep uit die student se opleidingsprogram, naamlik die lesingsituasie word as voorbeeld gebruik. Twee hipotetiese lesings word teenoor mekaar gestel om die samehang tussen die sielkundig-opvoedkundige kategorieë te verduidelik.

(1) Die ontoereikende lesing

'n Denkbeeldige dosent bied 'n lesing aan. Vakterminologie word nie verduidelik nie en is ook nie algemene Afrikaans nie. Dit is vir die student onverstaanbaar. Die dosent se aanbieding is ongeïnspireerd - die voordrag is monotoon. Die inhoud word uit die handboek voorgelees en die vaktaal wat in die handboek is, is vir die student onbekend. Die student word nie betrek deur middel van vrae en ander tegnieke nie. Dit wil voorkom asof beide die inhoud en die voordrag van die lesing van swak kwaliteit is.

(2) Bespreking van die ontoereikende lesing in terme van die sielkundig-opvoedkundige kategorieë

Veronderstel die student is gemotiveer en het 'n wil om te leer; raak betrokke by dit wat die dosent sê en probeer om betekenis daaraan te gee, maar omdat die student se voorkennis ontoereikend is en omdat die vakterminologie nie verstaanbaar is nie, het die student nie sukses met betekenisgewing nie. Die belewing, met ander woorde die gevoelsmatige moment wat uit hierdie ontoereikende betekenisgewing voortvloei, is een van onaangenaamheid. Die polariteitseffek is gevolglik negatief, met ander woorde dit is een van afstoting. Die student se "innerlike gesprek" lyk miskien soos volg: "Ek wil myself sover as moontlik van hierdie vak af weggry."

Hierdie ongunstige gevoelens vloei terug na die selfkonsep, by name die akademiese selfkonsep wat algaande meer negatief word. Die psigiese vitaliteit wat by die volgende kennismaking met hierdie bepaalde dosent en die bepaalde vak vrygestel word, is gevolglik minimaal.

Dit lei daartoe dat die wil om te leer verskraal, met ander woorde die motivering is min, betrokkenheid is ontoereikend en dit maak die volgende betekenisgewingsmoontlikheid nog meer ontoereikend. 'n Bose kringloop van negatiwiteit

is duidelik uit bogenoemde uiteensetting en dit lê die selfaktualiseringsmoontlikheid van die student geweldig aan bande.

(3) Die toereikende lesing

'n Ander denkbeeldige dosent bied ook 'n lesing aan. Die tema word aangekondig en doelwitte vir die lesing word duidelik gestel. Vakterminologie word verduidelik op so 'n wyse dat die studente dit verstaan. Al die studente word uitgenooi om saam te werk. 'n Toepaslike probleem word gestel en die studente word begelei in die gebruikmaking van kognitiewe vaardighede, soos fokus, identifisering, kategorisering, besluitneming, ensovoorts, om die probleem doelmatig in groepverband op te los.

Die begeleiding deur die dosent is geïnspireerd. Toepaslike opdragte en onderwysmedia word gebruik om die inhoud te belig. Vrae wat gevra word, rig die studente en bied geleentheid vir denke. Groepe werk saam; lewendige besprekings vind plaas; toepaslike gevolgtrekkings word gemaak en terugrapport is entoesiasies.

Die student is gemotiveer en entoesiasies, luister met oorgawe, neem deel aan die besprekings en sorg dat die kerngedagtes neergeskryf word. Die inhoud asook die aktiwiteite gedurende die periode is van hoë kwaliteit.

(4) Bespreking van die toereikende lesing in terme van die sielkundig-opvoedkundige kategorieë

Ook hier sal van die aanname uitgegaan word dat die student aan die begin van die jaar 'n positiewe ingesteldheid het. Hierdie vierdejaarstudent is gemotiveer wanneer die lesinglokaal betree word en het 'n wil om te leer. Die student raak betrokke by die lesing, omdat die dosent deur duidelike tema-aankondiging en

doelwitstelling die motivering versterk. Die verduideliking van die vakterminologie lok tot deelname, omdat die student nou oor die nodige voorkennis beskik.

Omdat hierdie werkwysse die studente betrek en toepaslike media beskikbaar is en gebruik word, beleef die student algaande doelwitbereiking. Die student gee betekenis aan die lesing en die 'innerlike gesprek' kan soos volg lui: "Ek het nie geweet mens kan so te werk gaan as mens met die leerlinge werk nie. Ek het hierdie periode werklik geniet. Dit was ook baie interessant. Ek gaan beslis probeer om ook so te werk te gaan as ek die dag skool hou."

Die opdragte wat gegee word, en die vrae wat tydens die periode gestel word, is toepaslik. Die lewendige groepaktiwiteite na aanleiding van die opdragte en vrae betrek die student sodat 'n positiewe polariteitseffek ontstaan. Verdere betekenisgewing vind plaas en die student is nou meer betrokke by die vak as gevolg van verhoogde psigiese vitaliteit.

Die belewing wat uit die aanbieding voortvloei is dus een van aangenaamheid en die polariteitseffek is positief. Dit vloei weer terug na die akademiese selfkonsep wat gevolglik meer positief word.

Die student se psigiese vitaliteit neem in die volgende lesing toe. Die student se wil om te leer vergroot, met ander woorde hy/sy is sterker gemotiveer vir die opleiding. Betrokkenheid vermeerder en die betekenisgewing kan by 'n toekomstige kennismaking met die bepaalde vak verdiep.

Positiewe straal uit die bogenoemde uiteensetting en daar kan gesê word dat in die mate dat die positiewe van die student verhoog, selfaktualisering kan gedy.

## 2.3 SAMEVATTING

Die beroepstoetreder is, soos reeds gesê, meestal 'n laatadolessent of vroegvolwassene wat hom/haarself vrywillig aanbied vir vormende opvoeding.

Wanneer gevra word na die bydrae van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) tot die wording van die beroepstoetreder, verg dit dat die navorser 'n sielkundig-opvoedkundige studie van die laatadolessent en vroegvolwassene se opvoedingsmilieu moet maak. Die sielkundig-opvoedkundige kategorieë en hulle samehang kan dan gebruik word om die vermelde moontlike bydrae van die CEP tot die wording van die beroepstoetreder uit hierdie perspektief te beskryf.

Nadat kennis geneem is van die sielkundig-opvoedkundige kategorieë en hulle samehang, word die wordingsverloop gedurende laatadolessensie en vroegvolwassenheid bespreek.



# HOOFSTUK 3

## DIE WORDINGSVERLOOP VAN DIE LAATADOLESSENT EN DIE VROEGVOLWASSENE

### 3.1 INLEIDING

Met inagneming van kultuurinvloede kan in die algemeen aanvaar word dat adolessensie ongeveer van twaalf tot twee en twintig jaar strek (Vrey 1979:175). Hiervolgens kan die tydperk ingedeel word in die volgende fases:

vroeë adolessensie:	12 tot 15 jaar
middeladolessensie:	15 tot 18 jaar en
laatadolessensie:	18 tot 22 jaar.

Volgens Bromley (1974:288) neem die volwassenheid 'n aanvang op ongeveer een en twintig jaar. Terwyl Havighurst (1972:83) en Neugarten (1976:106) die vroegvolwasse stadium se aanvang op ongeveer negentien jaar stel.

Aangesien die beroepstoetreder in die onderwys merendeel in die ouderdoms-groep twintig tot twee en twintig val, is die fases laatadolessensie en vroegvolwassenheid van besondere belang in hierdie studie, waarin gekyk word na die bydrae wat 'n program vir kognitiewe versterking lewer tot die wording van die beroepstoetreder.

As daar etimologies na die begrip "adolessensie" gekyk word, beteken dit letterlik om na iets heen te groei of ontwikkel (Vrey 1979:175). Dit beskryf die doelgerigtheid van hierdie periode van volwassewording. Adolessente is die jongmense wat biologies en kultureel sodanig ontwikkel dat hulle geleidelik besig is om tot die volwasse wêreld toe te tree. Anders gestel beteken adolessensie 'n bepaalde tydperk in die wording en ontwikkeling van die mens, naamlik die oorgang tussen kindheid en volwassenheid.

Adolescente is geen kinders nie, maar ook nog nie volwassenes in die volste sin van die woord nie (Barnard 1987:295). Adolescente bevind hulle tussen kindheid en volwassenheid op die ontwikkelingspad wat strek vanaf nie-volwassenheid na volwassenheid. Omdat adolescente in die oorgangstydperk verkeer, is daar dikwels nog nie vastigheid, sekerheid en doelgerigtheid in hulle opvattinge, denke, wil en handeling nie. Met reg noem Erikson (1959:118) adolessensie die moratoriumfase waartydens die adolessent nog geleentheid het om psigiese, kognitiewe en persoonlikheidsontwikkeling te ondergaan (Maier 1969:61).

Vroegvolwassenheid is volgens Bee (1987:366-367) die periode in die volwasse fase waarin die meeste veranderinge in die individu se lewe plaasvind - 'n periode waarin vele nuwe take opgeneem word. Dit is vir hierdie studie van belang om kennis te neem van die opneem van die beroepstaak deur die vroegvolwassene wat tot die beroep toetree.

Bee (1987:367) stel dit verder dat dit die piektyd van die fisiese en psigiese aspekte van die mens is. In aansluiting hierby is vroegvolwassenheid volgens Levinson (1978:278) die fase waartydens die individu probleme in verband met onafhanklikwording, die stig van verhoudings en die afronding van 'n eie identiteitsvorming hanteer. Hierdie sienings kom ooreen met die teorie van Erikson (3.3.2), naamlik dat vroegvolwassenheid die fase van intimiteit versus isolasie is. Stevens-Long en Commons (1992:96) noem dit die fase van "finding out and fitting in" - 'n fase waarin tot insigte, soos selfinsig, gekom word en verbintenisse, byvoorbeeld 'n huweliksverbintenis, aangegaan word.

Bogenoemde inaggenome, behoort die beroepstoetreder fisies en psigies toegerus te wees om met 'n eie identiteit as onafhanklike mens wat verhoudings kan stig aan te pas in die wêreld van werk. Kognitiewe ontwikkeling, affektiewe, normatiewe en sosiale wordings asook die persoonlikheidsontwikkeling van die laatadolessent en vroegvolwassene is vir hierdie studie van belang en word daarom vervolgens onder die soeklig geplaas.

## 3.2 DIE LAATADOLESSENT EN VROEGVOLWASSENE SE KOGNITIEWE ONTWIKKELING

### 3.2.1 Inleiding

Hoe kognitiewe ontwikkeling kan plaasvind in terme van die laatadolessent en vroegvolwassene word nou bespreek. Aansluiting word gevind by enkele belangrike teorieë, met dié van Piaget en Feuerstein as die kernteorieë.

### 3.2.2 Piaget

Piaget (1969) onderskei vier hoofstadia in die kognitiewe ontwikkeling van die kind:

- (1) Die senso-motoriese stadium vanaf geboorte tot agtien maande
- (2) Die voor-operasionele stadium vanaf agtien maande tot sewe jaar
- (3) Die konkreet-operasionele stadium vanaf sewe tot twaalf jaar
- (4) Die formeel-operasionele stadium vanaf twaalf jaar

Hierdie studie gaan oor die laatadolessent en vroegvolwasse, wat volgens Piaget in die formeel-operasionele denkfase is. Navorsing het dit uitgewys dat heelwat volwassenes nie die formele operasionele denkfase bereik nie. Daar bestaan by die navorser 'n vermoede dat selfs van die proefpersone wat in die onderhawige navorsing gebruik is, nog nie toereikend deurgebreek het tot die formele operasionele denkfase nie. Om genoemde redes word die konkreet-operasionele denkvlak asook die formeel-operasionele denkvlak bespreek.

'n Kenmerkende eienskap van die **konkreet-operasionele denkvlak** is konkrete handeling wat ontstaan uit die groepering van gedagtes (denke). Omkeerbaarheid, dit wil sê logiese denke, begin ook ontwikkel nadat 'n voorraad konkrete konsepte opgebou is. Hier is daar dus sprake van die ontwikkeling van

operasionele denke waarbinne die individu byvoorbeeld drie soorte begrippe ontwikkel, naamlik klassifikasie volgens eienskappe, sistematiese ordening (reekse) en 'n getalbegrip.

Die **formeel-operasionele denkfase** is dié stadium waarin reeds oor abstrakte begrippe gedink word. Die beperkinge van die konkreet-operasionele denkvlak is oorkom. Op die formeel-operasionele denkvlak word hoër orde operasies gevind, dit wil sê abstrakte reëls word gebruik in probleemoplossing. So sal die adolessent byvoorbeeld daartoe in staat wees om 'n wiskundige probleem op te los deur gelyktydig van optel en vermenigvuldiging gebruik te maak (Mussen 1990:281).

'n Verskeidenheid kognitiewe vaardighede kan nou gebruik word om byvoorbeeld probleme op te los. 'n Kenmerkende eienskap van probleemoplossing op die formeel-operasionele vlak is die sistematiese soeke na oplossings (Mussen 1990:280). Dit is vir die adolessente-denker wat tot die formeel-operasionele vlak deurgebreek het moontlik om buite die sfeer van die hier-en-nou te beweeg. Adolessente op hierdie vlak van kognitiewe ontwikkeling het sodanig ontwikkel dat hulle denke meer openheid en buigsaamheid openbaar - die rigiede denkpatroon is iets van die verlede. 'n Situatie of probleem kan nou vanuit verskeie perspektiewe gesien word en 'n verskeidenheid standpunte kan deur die individu ingeneem word (Ginsburg & Opper 1979:199).

Feite kan nou gekoördineer word en die adolessent en vroegvolwassene behoort ook deur middel van hipoteties-deduktiewe denke tot 'n sintese van die moontlike en die noodsaaklike te kan kom (Piaget 1957:19), dit wil sê die adolessent en vroegvolwassene behoort hipoteses te kan stel en, deur middel van onder andere deduktiewe ontleding, onderskeidend tot oplossings te kan kom.

Die individu wat op die formeel-operasionele denkvlak funksioneer, behoort in staat te wees om oor sy/haar eie denke te dink, dit te evalueer en onreëlmatighede en denkfoute te identifiseer.

Die implikasie van bogenoemde is dat die laatadolessent en vroegvolwassene wat deurgebreek het na die vlak van formele-operasionele denke enersyds tot insig in staat is en verder tot probleembedinking en -oplossing in staat behoort te wees. Die denkvlak van die individu behoort met ander woorde sodanig ontwikkel te wees dat die persoon nie alleen van hoër-orde operasies gebruik kan maak nie, maar ook oor sy/haar eie denke kan dink (metakognisie).

### 3.2.3 Enkele aansluitings by Piaget

Daar is lank aanvaar dat daar geen verdere kognitiewe ontwikkeling plaasvind nadat formele operasies baas geraak is nie, maar 'n ander siening het ontwikkel uit 'n proefskrif deur Arlin (1975) waarin die moontlikheid geopper is dat daar 'n vyfde stadium is wat op die stadium van formele operasionele denke volg. Arlin beweer dat die kenmerke van hierdie vyfde stadium verwys na die manier waarop probleme opgelos word, en voeg by dat die persoon in die vyfde stadium weer, soos tydens die kleuterjare geneig is om vrae te vra, maar om nou boonop te probeer om nuwe probleme te vind wat moet opgelos word ... Sy noem dit die probleemidentifiseringsfase (Arlin 1975:602-606).

Saunderson en Barnard (in Barnard 1987) vind sterk aansluiting by Piaget. Terwyl daar by hulle ook instemming is met Arlin se teorie van 'n vyfde stadium. Saunderson (1987:208) stel dit dat die adolessent begrip vir simboliek en verhoudinge het terwyl Barnard (1987:252) van mening is dat die kind reeds tydens die vroeë kindertydperk die vermoë het tot besondere verstandelike ontwikkeling en dat hierdie verstandelike vermoëns volle ontwikkelingspotensiaal gedurende adolessensie bereik. Die verstandelike ontwikkeling kan volgens Barnard gemeet word aan die mate waartoe die adolessent in staat is om

abstrakte begrippe te hanteer, ingewikkelde denkprosesse uit te voer en om moeilike begrippe en onderlinge verhoudinge beter te begryp. Volgens Barnard (1987:303) is adolessente tot 'n groot mate daartoe in staat om te redeneer. Daarom wil hulle alles verstandelik en beredeneerd benader.

Duryea en Hammes (1986) bevestig die positiewe navorsing oor die adolessent, en daarom ook die laatadolessent en vroegvolwassene se vermoë om kognitiewe vaardighede, soos onder andere probleemoplossing en besluitneming, te kan benut.

Genoemde teoretici Saunderson (1987), Barnard (1987), Duryea en Hammes (1986) en Arlin (1975) - in aansluiting by Piaget - stem met mekaar saam betreffende die adolessent se vermoë tot begrip, simboliekhantering en die identifisering van onderlinge verhoudings. As genoemde vermoëns eie is aan adolensensie behoort die laatadolessent en vroegvolwasse beroepstoetreders in staat te wees om probleme te identifiseer en tot effektiewe oplossings te kom, omdat hulle kan redeneer en kognitief vaardig is. Of dit so is, behoort vasgestel te word. Daarbenewens behoort daar bepaal te word hoedanig versterking van hierdie kognitiewe vaardighede selfaktualisering van die adolessent bevorder al dan nie. Die vraag kan gevra word of die vierdejaaronderwysstudente 'n definitiewe kognitiewe vaardigheidsbewustheid het - dit wil sê of hulle so kognitief vaardig voel dat daar by hulle 'n duidelike bereidheid tot 'n kognitiefvaardigmaking en selfs 'n bereidheid of begeerte tot die begeleiding van leerlinge in kognitiewe vaardigheidsontwikkeling is.

Hoe betrokke die onderwysberoepstoetreders by die onderwys as beroep gaan wees, sal manifesteer uit die belewinge in die klassituasie en die betekenis wat hulle onder andere aan die onderrig-leersituasie, waarby kognitiewe ontwikkeling ingesluit is, toeken. Die vraag ontstaan of die finalejaar onderwysstudente wat in der waarheid potensiële beroepstoetreders is, wel sodanig kognitief vaardig voel dat hulle hulle toegerus ag om die leerlinge met wie hulle gaan werk te begelei

en te onderrig in denkvaardighede, probleemoplossingstrategieë en besluitnemingsvaardighede. Hierdie navorsing stel verder daarin belang om te bepaal hoedanige bydrae die *Program vir Kognitiewe Versterking* tot die persoonsvorming en selfaktualisering van die beroepstoetreders maak.

### **3.2.4 Feuerstein**

Reuven Feuerstein was 'n student van Piaget. Sy teorie toon ooreenkomste met, maar ook verskille van dié van Piaget. Die *Program vir Kognitiewe Versterking* wat in die onderhawige navorsing gebruik word, steun sterk op Feuerstein se teorie. Vervolgens word daarna verwys asook na die programme wat Feuerstein vanuit die teorie ontwikkel het.

#### **3.2.4.1 Agtergrond**

Reuven Feuerstein (1988) is, soos reeds gesê, 'n student van Piaget. Hy gee Piaget daarin gelyk as laasgenoemde dit stel dat die kind se ontwikkelingsvermoë hoog is. Volgens Feuerstein is Piaget se teorie egter nie toereikend nie. Hy stel dit dat Piaget kinderontwikkeling, en daarmee saam kognitiewe ontwikkeling, as te meganies sien. Enkele punte van kritiek is die volgende:

- Daar is te veel mense in die wêreld wat nie die ontwikkelingsfase van formeel-operasionele denke bereik nie.
- Piaget se ontwikkelingsteorie kan nie verklaar waarom daar sulke groot verskille in die kognitiewe vaardigheidsgebruik van individue, groepe en kulture is nie.

### 3.2.4.2 Feuerstein se teorie en programme

Feuerstein se teorie wat vir hierdie studie van belang is, word die *Structural Cognitive Modifiability*-teorie (SCM) genoem. Die teorie word hieronder kortliks bespreek asook twee van Feuerstein se programme wat ontwikkel is vanuit die SCM-teorie, naamlik die *Learning Potential Assessment Device*- (LPAD) en die *Instrumental Enrichment*-program (IE).

#### (1) Die *Structural Cognitive Modifiability*-teorie (SCM)

Die *Structural Cognitive Modifiability*-teorie (SCM) is ontwikkel vanuit die aanvaarding dat die individu se vermoëns veranderbaar is, dit wil sê ook die individu se kognitiewe vermoëns (Feuerstein, Rand & Rynders 1988:7).

**Veranderbaarheid** is 'n kernbegrip in die *Structural Cognitive Modifiability*-teorie (SCM). Die veranderbaarheid word gesien as van toepassing op die individu se persoonlikheid, sy denkvermoë en sy algemene bevoegdheid. Intensiewe en sistematiese begeleiding en bemiddeling is 'n voorvereiste vir optimum positiewe veranderbaarheid. Die SCM postuleer dit dat verandering kan intree ten spyte van ernstige struikelblokke by die individu asook by die lewensomstandighede van die individu.

Nog 'n kernbegrip in die SCM is **sielkundige struktuur**. 'n Sielkundige struktuur word gesien as 'n sisteem wat saamgestel is uit 'n aantal verweefde elemente wat mekaar wedersyds beïnvloed. Die strukture is ook in direkte verbinding met 'n verskeidenheid ander sisteme van die individu se persoonlikheid (Feuerstein, Rand & Rynders 1988:9). Individue wat eksaktheid geïntegreer het in hulle sielkundige sisteem sal in al hulle aktiwiteite juis en akkuraat probeer optree. So sal die opvoeding wat eksaktheid in sy sielkundige struktuur geïntegreer het, byvoorbeeld relevante data met presisie selekteer en die data georganiseer en sistematies aanbied. Suksesvolle gebruik van 'n struktuur in die oorkoming van



probleme, versterk nie net die struktuur nie, maar ook die individu se vermoëns. So sal die opvoedeling wat insig verkry het en weet hoe 'n doelmatige aanbieding daar uitsien, sukses met die aanbieding beleef. Sodoende sal die opvoedeling ondervind dat soortgelyke aktiwiteite en/of handelingte algaande makliker word en dat doelbereiking ook mettertyd met minder energieverbruik gepaard gaan.

Volgens Feuerstein (1988:11) is **kognisie** 'n derde kernbegrip wat in die SCM figureer. Kognisie is 'n aantal basiese funksies van die individu soos persepsie, geheue, leer en denke. In die *Structural Cognitive Modifiability*-teorie word kognisie beklemtoon aangesien dit essensieel is vir die meeste menslike aktiwiteite asook vir die individu in sy aanpassing in die leefwêreld. Die tegnologiese tydvak waarin die hedendaagse mens hom bevind vereis ook effektiewe kognisie van die individu. So vra die wêreld van werk na werkers wat kan dink, planne kan beraam, probleme kan identifiseer en oplos en besluite kan neem.

Die Onderwys moet dienooreenkomstige vermoëns by die kind help ontwikkel om die wêreld van werk en sy vereistes te kan ontmoet. Onderwysers moet dus toegerus wees om die leerlinge hiertoe te begelei. Onderwysberoepstoetreders moet daarom allereers self kognitief vaardig wees en ook dan oor die vermoë beskik om die leerlinge in hierdie verband effektief te begelei.

Beide Feuerstein se *Learning Potential Assessment Device* (LPAD) en *Instrumental Enrichment*-program (IE) is gebaseer op die *Structural Cognitive Modifiability*-teorie en beklemtoon die individualiteit van die mens wat betref vermoëns en ontwikkelingsgang. Elke individu beskik oor potensiaal, al is dit ook hoe min. Hierdie potensiaal kan ontwikkel. Die geleentheid moet net geskep en die individu begelei word (Feuerstein, Rand & Rynders 1988:36-37). Vervolgens word die *Learning Potential Assessment Device* en die *Instrumental Enrichment*-program kortliks bespreek.

## (2) Die Learning Potential Assessment Device (LPAD)

Die *Learning Potential Assessment Device* (LPAD) is met duisende kinders uit verskillende kulture asook kinders uit sogenaamd verwaarloosde of agtergeblewe kultuurgroepe gedoen. Individue met allerlei gebreke - selfs die sogenaamde Downsindroom word ook deur gebruikmaking van die LPAD bemiddel tot ontwikkeling en wording.

Die *Learning Potential Assessment Device* (LPAD) is ontwikkel vanuit 'n fundamentele geloof in die ontwikkelingsvermoë van die mens. Die LPAD word gebruik om die individu se aanpassingsvermoë te bepaal. Verder word die oorsake vir onderprestering bepaal sodat dit geremedieer kan word. Dan berei die LPAD die individu ook voor vir die ontwikkeling na 'n hoër denkvlak (Feuerstein 1988:197).

Die LPAD word in drie fases verdeel. In fase een word die toetsling sonder enige volwasse betrokkenheid, soos byvoorbeeld die teenwoordigheid van 'n terapeut of onderwyser getoets. Deur middel van toetsing word die volgende bepaal: die toetsling se

- (a) vermoë om te reageer
- (b) responsieproses en
- (c) gedrag tydens die toetsing.
- (d) Oorsake en redes vir die individu se mislukking of gebrekkige wording en ontwikkeling word gesoek.

Hieruit word dan vasgestel wat in die volgende fase gedoen moet word en hoedanig die bemiddeling moet wees. In die tweede fase word verandering in die funksionering van die opvoedeling bemiddel. Die verandering(e) wat ingetree het, word dan in die derde fase geëvalueer deur hertoetsing sonder bemiddeling.

'n Sterk onderskeid word in die LPAD gemaak tussen die opsigtelike vermoëns van die individu, soos voor en tydens die eerste toets geïdentifiseer, en sy/haar aanpasbaarheid by ander of onontwikkelde vermoëns. Met ander woorde, die teoretici wat die LPAD ontwikkel het, sien die aanpasbaarheid van die individu as 'n bruikbare faset van menswees met die oog op byvoorbeeld kognitiewe ontwikkeling (Feuerstein 1988:198).

Vervolgens word die *Instrumental Enrichment*-program kortliks bespreek.

### (3) *Instrumental Enrichment* (IE)

Die *Instrumental Enrichment*-program (IE) is baie nou verbind aan die *Learning Potential Assessment Device* (LPAD) wat hierbo bespreek is. Die LPAD verskaf die raamwerk en bepaalde riglyne wat in die IE gebruik kan word.

Die hoofdoel van die *Instrumental Enrichment*-program (Feuerstein 1988:211) is om, in aansluiting by die *Structural Cognitive Modifiability*-teorie, die individu se leervermoë te bevorder en om die individu te help aanpas by leergeleenthede, dit wil sê daar word gepoog om die individu se benutting van kognitiewe vaardighede te optimaliseer. Verder wil die IE ook 'n bydrae lewer tot die wordingsverloop van die individu, naamlik in die besonder 'n bydrae om die individu se aanpassingsvermoë te bevorder. Die genoemde doel word bereik deur die opvoedeling se vermoë om inligting in te samel, te versterk of te ontwikkel.

Daarnaas wil die IE die individu toerus om te kan besluit wat om met die versamelde inligting te doen. IE wil sodanige bemiddeling verskaf dat die individu tot doeltreffendheid kan kom in die verwerwing van meer vaardighede, genaamd kognitiewe vaardighede. Dan wil die IE die individu ook deur middel van bemiddelde leerervaring of *Mediated Learning Experiences* (MLE), die sogenaamde "bemiddelde leer", die geleentheid bied om in die leefwêreld aan te pas en probleme op te los (Feuerstein 1988:211).

Om die doelstellings te verwerklik word ses doelwitte gestel, naamlik:

- (a) herstel gebrekkige kognitiewe funksies
- (b) onderrig die nodige woordeskat en vaardighede vir die IE
- (c) bevorder intrinsieke motivering
- (d) bemiddel insig en reflektiewe denke
- (e) verskaf taakgerigte motivering
- (f) bemiddel vir 'n verskuiwing van die selfbeeld vanaf passiewe ontvanger van kennis na aktiewe genereerder (oopdekker) van kennis.

Die *Instrumental Enrichment*-program (IE) (Feuerstein 1988:209) is uit twee elemente saamgestel, naamlik inhoud of sogenaamde "instrumente" en 'n spesifieke onderrigwyse - genoem die *Mediated Learning Experience* (MLE). Veertien instrumente word gebruik. Elke instrument bevat 'n reeks "potlood-en-papier"-oefeninge. Die bemiddelaar (mediator) selekteer, verfyn, skeduleer en organiseer die aktiwiteite.

Dit is verkieslik dat die IE-program in groepverband in 'n klaskamer aangebied word. Die groepgrootte kan wissel tussen tien en dertig afhangende van die vlak van ontwikkeling en die behoefte aan individuele bemiddeling. Voorkeur word aan groepwerk bo individuele bemiddeling gegee vanweë die moontlikheid dat groepwerk divergente denke en interaksie tussen die groeplede kan bevorder.

Die IE kan ook individueel aangebied word, maar dan moet in ag geneem word dat daar gebrek aan interaksie en sosialisering sal wees.

Die volledige IE-program duur drie honderd ure en moet verkieslik oor twee jaar plaasvind. Die intensiteit van die program behoort voorkeur te geniet bo die duur van die program. Hier word, met ander woorde, gestreef na 'n diepgang van bemiddeling met die oog op die vestiging of vaslegging van kognitiewe vaardighede.

### 3.2.5 Samevatting

Volgens Piaget se teorie is die jeugdige vanaf twaalf jaar gewoonlik in staat tot formeel-operasionele denke, dit wil sê adolessente en vroegvolwassenes behoort in staat te wees tot abstrakte denke en behoort te kan onderskei tussen moontlikheid en werklikheid. Hiermee stem sy ondersteuners saam.

Feuerstein fokus egter op individuele moontlikhede sodat elke individu se ontwikkelingsvlak uniek is aan sy/haar vaardigheidsontwikkelingsgeleenthede. Dit wil sê, die individu behoort vaardighede, ook kognitiewe vaardighede, te kan ontwikkel in die mate wat geleentheid vir ontwikkeling geskep word deur onder andere bemiddelende leer.

Feuerstein en sy kollegas verkry indrukwekkende resultate met hulle programme vir kognitiewe ontwikkeling. Die resultate word selfs met sogenaamd opvoedkundig verwaarloosde opvoedeling verkry (Feuerstein, Rand & Rynders 1988).

Die onderwysberoepstoetreders in Suid-Afrika moet hedendaags toegerus wees om leerlinge uit vele kulture, agtergronde en ontwikkelingsvlakke te begelei. Omdat Feuerstein en sy medewerkers se teorieë, onder andere, die kognitiewe ontwikkelingsvermoë van elke individu erken, word die uitdaging gestel aan elke opvoeder wat inskakel in 'n onderwysstelsel wat met Feuerstein en sy medewerkers instemming betuig, om die opvoedeling ook op individuele kognitiewe ontwikkelingsvlak te ontmoet. Dit bring mee dat onderwysberoepstoetreders se kognitiewe vaardighede sodanig ontwikkel behoort te wees dat hulle in staat sal wees om elke individu op 'n eie vlak te ontmoet en te begelei. Die begeleiding behoort dan sodanig te wees dat die opvoedeling betrokke raak by die kenniswêreld, positiewe betekenis daaraan gee, 'n aangename belewing van die begeleidende onderrig-leersituasie ervaar, tot 'n positiewe selfkonsep kom en selfaktualisering kan plaasvind. Genoemde kringloopgebeure sal alleen moontlik wees indien selfaktualisering van die beroepstoetreders vanuit aangename

belewing van die benutting van eie kognitiewe vaardighede, 'n duidelike kognitiewe vaardigheidsidentiteit en 'n positiewe selfkonsep plaasgevind het. Dan sal die onderwysberoepstoetreders dermate gemotiveer en betrokke wees by die begeleidende onderrig-leersituasie dat toereikende leer en selfs selfaktualisering kan plaasvind.

Naas die kognitiewe ontwikkeling, is affektiewe en psigo-sosiale wording van die laatadolesent en vroegvolwassene van essensiële belang in hierdie studie waarin bepaal gaan word of die *Program vir Kognitiewe Versterking* ook 'n bydrae kan maak tot ander wordingskomponente.

### **3.3 DIE AFFEKTIEWE EN PSIGO-SOSIALE WORDING VAN DIE LAAT-ADOLESCENT EN VROEGVOLWASSENE**

#### **3.3.1 Inleiding**

Die holistiese benadering van hierdie studie, waarin bepaal word of die *Program vir Kognitiewe Versterking* ook ander dividende inhou, bring mee dat die affektiewe wording van die beroepstoetreders in berekening gebring word. Erikson en Rogers bied bruikbare teorieë oor die affektiewe wording van onder andere die adolescent. Hierdie twee wetenskaplikes se teorieë word vervolgens kortliks bespreek.

#### **3.3.2 Erikson**

Erik Erikson (1968) onderskei agt psigososiale wordingstadia naamlik die stadium van:

- (a) vertroue teenoor wantroue (0-1 jaar)
- (b) outonomie teenoor twyfel; (2-3 jaar)
- (c) inisiatief teenoor skuld; (4-5 jaar)

- (d) aktiwiteit teenoor minderwaardigheid; (6-11 jaar)
- (e) identiteitsverwerwing teenoor identiteitsverwarring; (12-22 jaar)
- (f) intimiteit teenoor isolasie; (22 jaar en ouer)
- (g) generatieweet teenoor selfgesentreerdheid en
- (h) integriteit teenoor wanhoop.

Vir die laaste twee stadia het Erikson nie ouderdomsbepalings gespesifiseer nie. Dit kan wees omdat hierdie wording nie langer vasgepen kan word aan bepaalde ouderdomme nie.

Erikson stel dit dat daar in elkeen van hierdie stadia 'n "krisis" te bowe gekom moet word. Die vyfde stadium, naamlik die stadium van **identiteitsverwerwing** teenoor **identiteitsverwarring** is volgens Erikson 'n adolessente krisis van verwerwing van 'n eie identiteit teenoor 'n identiteitsverwarring. Tydens hierdie fase kry die adolessente wat die identiteitskrisis suksesvol te bowe kom algaande 'n duideliker beeld van wie hulle self is. Dit berus op 'n kennis van die self wat nie net kognitief van aard is nie, maar beslis ook 'n deurstemde moment insluit. Die veranderinge word dus ook emosioneel beleef. Bewustelik en onbewustelik begin adolessente wonder hoe en hoedanig hulle in die volwasse samelewing gaan inskakel. Adolessente leer om hulle soos volwassenes tussen volwassenes te gedra - ook in heteroseksuele verband (Pretorius 1994:114).

Volgens Pretorius (1994:115) is die krisis van identiteitsverwerwing 'n psigo-sosiale ontwikkelingstaak van waaruit 'n goeie sosiale aanpassing verwag kan word. Verder hou hierdie wordingstadium ook die moontlikhede in vir 'n toereikende vervulling van die ander ontwikkelingstake van adolessensie. Met ander woorde, as die adolessent hierdie "krisis" te bowe gekom het, behoort hy/sy sosiaal goed aangepas te wees en ook suksesvol te wees met die verdere ontwikkelingstake van die adolessensie. So behoort die adolessent ook 'n positiewe beroeps- en werkersidentiteit te kan ontwikkel wat toerusting is vir samewerking in die wêreld van werk.

Die sesde stadium, naamlik dié van **intimiteit** teenoor **isolasie** word tydens vroegvolwassenheid betree (Erikson 1968). Die vroegvolwassene stig verhoudings en raak met ander woorde affektief betrokke by die leef- en werkwêreld. Volgens Pretorius (1994:120) toon navorsing aan dat beroepsbeplanning en voorbereiding 'n sentrale ontwikkelingstaak is in die ouderdomsgroep 15 tot 20 jaar. Dit is dus 'n allerbelangrike ontwikkelingstaak van die adolessent en vroegvolwassene om 'n verantwoordelike en bekwame begin in die beroepswêreld te maak - 'n begin waarbinne die beroepstoetreders toegerus is om volwasse verhoudings, ook in beroepsverband, te stig.

Objektief gesproke sal die graad van emosionele volwassenheid wat die studente, wat potensiële onderwysberoepstoetreders is, reeds bereik het, die mate wees waarin hulle voldoen aan die kriteria vir emosionele volwassenheid. Die beroepstoetreders behoort nie net 'n duidelike beroepsidentiteit te hê nie, maar behoort ook in staat te wees tot die stig van volwasse verhoudings in die wêreld van werk. Vanuit hierdie identiteit en vermoë tot volwasse verhoudingstigting behoort die potensiële beroepstoetreders dan betrokke te kan raak by die beroep. Dit wil sê, die wording van die onderwysberoepstoetreders behoort sodanig te wees dat hulle affektief toegerus is om volwasse verhoudings te stig en die leerlinge op volwasse wyse te begelei sodat die leerling (begeleide) asook die onderwyser (begeleier) positiewe betekenisgewing en beleving van die onderrig-leersituasiebegeleiding sal hê. Die onderwysberoepstoetreders behoort in staat te wees om positiewe aanmoediging, onderskraging en begeleiding of bemiddeling te doen - soveel so dat die leerlinge deur onder andere sodanige medegang met die onderwyser tot aangename beleving en positiewe betekenisgewing kan kom. Sulke betekenisgewing en beleving sal as stukrag dien in die selfaktualisering van beide die begeleier en die begeleide. Die vraag ontstaan of die wording van die onderwysberoepstoetreders aan bogenoemde kriteria beantwoord en indien dit nie daaraan beantwoord nie, wat die moontlikheid is dat die *Program vir Kognitiewe Versterking* 'n bydrae in dié verband kan lewer.



### 3.3.3 Rogers

Volwasse emosionaliteit behels volgens Rogers (1977:108), se "selfteorie", onder andere onafhanklikheid, die aanvaarding van realiteite en 'n aanpasbaarheid. Dit vereis ook 'n sensitiewe omgang met die medemens en die vermoë om emosioneel te gee en te ontvang, met ander woorde dit verg die vermoë om emosies te toon en 'n ander persoon se optrede te akkommodeer en die vermoë om teensin, weersin en woede te hanteer.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat ontoereikende volwassewording sal blyk uit die laatadolesent en vroegvolwassene se hantering van affektiewe belewenisse (emosies). Van die adolessente en vroegvolwasse studente word verwag om toenemend beheer oor die affektiewe of emosionele fasette van die lewe te hê. Dit beteken dat die kognitiewe aspekte van hulle psiges in beheer moet wees van die affektiewe aspekte. Die affektiewe is nie van minder belang nie, maar die affeksionele sy is onder beheer van die kognisie. Beroepstoetreders, soos studente, behoort hulle emosies te verstaan. Wat die onderwysberoepstoetreders betref, is dit van belang dat hulle sodanige begeleiding en bemiddeling sal kan doen dat hulle leerlinge ook affektief geakkommodeer sal kan word.

'n Verdere baie belangrike moment ten opsigte van affektiwiteit is dat dit 'n integrerende of disintegrerende effek kan hê (Rogers 1977:108). Waar emosie 'n positiewe bydrae tot affektiewe funksionering meebring, is die effek integrerend. Die integrerende effek van die mens se emosionele belewenisse het verreikende gevolge deurdat dit feitlik elke aspek van die persoon se menswees infiltreer. Die vraag ontstaan of die *Program vir Kognitiewe Versterking* 'n bydrae kan lewer om die potensiële onderwysberoepstoetreder ook affektief-effektief in beheer te plaas.

### 3.3.4 Samevatting

Die sosiaal aanpasbare laatadolesent en vroegvolwasse onderwysstudent, met 'n duidelike selfbeeld, wat in staat is tot onafhanklike besluitneming, die aanvaarding van realiteite en wat verder sensitief ingestel is teenoor sy/haar medemens word gesien as emosioneel volwasse. So 'n persoon is met ander woorde in staat om die affektiewe sy van menswees te hanteer. Sodanige volwasse optrede geskied omdat affeksie en kennis in balans is. Die navorser wil met hierdie navorsing vasstel of

- die *Program vir Kognitiewe Versterking* 'n positiewe bydrae kan lewer tot die affektiewe wordingsverloop van die beroepstoetreders en of
- versterkte kennis affeksie positief beïnvloed

## 3.4 NORMATIEWE EN KONATIEWE WORDING VAN DIE LAATADOLESENT EN VROEGVOLWASSENE

### 3.4.1 Inleiding

Soos in hoofstuk vier aangedui sal word, is die persoonlikheid van die mens afhanklik van talle wisselwerkende faktore, soos onder andere oorerwingsfaktore, die milieu waarin die individu hulle bevind, die sosiale aard van aanpassing, die emosionele lewe (affektiewe), intellektuele faktore en die leerhandel (kennis) en motiveringsfaktore. Verder is normatiewe en konatiewe ontwikkeling faktore wat nie buite rekening gelaat kan word in 'n holistiese benadering betreffende die wording van die individu nie.

Die kognitiewe en affektiewe ontwikkeling van die individu is reeds bespreek (3.2 en 3.3). Twee ander wordingsmoontlikhede van die mens, naamlik die normatiewe en konatiewe wording van die laatadolesent en vroegvolwassene word vervolgens kortliks bespreek.

### 3.4.2 Normatiewe wording

#### 3.4.2.1 Inleidend

**Norme** is volgens die *Standard Dictionary* en die *Concise Oxford Dictionary* reëls, modelle, tipes, patrone, waardes of outoritêre standaarde wat deur 'n spesifieke groep bepaal en nagevolg word. Die norm bepaal dus 'n waarde of standaard. As dit om gedrag gaan, skryf die norm met ander woorde 'n bepaalde gedrag voor. As die gedrag morele gedrag is, kan gesê word norme bepaal standaarde of waardes van sosiale gedrag. Buchanan en Huczynski (1985:173) definieer norme as "behavioural expectations to define the nature of the group".

**Moraliteit** is volgens die *Standard Dictionary*, die *English Usage Dictionary* en die *Afrikaanse en Engelse Woordeboek* die leer van die mens se morele pligte. Hierdie leer veronderstel 'n bepaalde stel sedelike norme en beginsels van bepaalde gehalte wat kristalliseer in sedelike of geoorloofde gedrag ... "keeping to conventionally accepted standards".

**Normatiewe wording** kan uit genoemde woordverklaringsbronne gesien word as 'n ontwikkelingsgang na geoorloofde sosiale gedrag.

Aangesien Kohlberg (1968, 1987) 'n erkende navorser van normatiewe of morele ontwikkeling is, word sy teorie vervolgens kortliks bespreek.

#### 3.4.2.2 Kohlberg se teorie van morele wording

Kohlberg (1987) het 'n **kognitiewe ontwikkelingsbenadering** in sy teorie van morele ontwikkeling. Hy het aangesluit by en uitgebrei op Piaget se teorie (Mussen, Conger, Kagan & Huston 1990:447). Kohlberg sien, volgens sy teorie, morele ontwikkeling as sou dit plaasvind deurdad die individu hom/haar in morele

dilemmas bevind. Kognitiewe konflik ontstaan uit die dilemmas vanwaar meer effektiewe strukture ontwikkel.

Kohlberg (1968:232-236) het, soos reeds gesê, Piaget se teorie bevestig en verder verfyn deur drie vlakke van morele denke te onderskei, naamlik die voorkonvensionele, konvensionele en nakonvensionele denkvlak. Elkeen van die vlakke is dan weer in twee subvlakke verdeel. Nie alle individue bereik die hoogste vlak of subvlak van morele denke nie.

Vlak een of die **voorkonvensionele vlak** is die vlak waar die individu se handeling deur straf en beloning bepaal word. In die eerste subvlak word reg en verkeerd beoordeel in terme van gehoorsaming van reëls om sodoende straf te vermy, terwyl in die tweede subvlak wisselwerking tussen eie en ander se behoeftes die handeling bepaal. Dit kan ook die regverdigheidsiening genoem word. Die individu se morele oriëntering is nog hoofsaaklik individualisties, egosentries en konkreet van aard.

Op die tweede vlak, die **konvensionele vlak**, is die fokus op interpersoonlike verhoudings- en sosiale waardes. Hier verteenwoordig die derde subvlak (binne die tweede vlak) 'n sterk klem op die individu se begeerte om 'n "good girl" of "good boy" in eie oë en in die oë van ander te wees (Kohlberg 1976:34), dit wil sê die individu het waardigheidsmotiewe en 'n toegeneentheid teenoor andere. Die individu as "lid van die gemeenskap" manifesteer tydens die vierde subvlak. Sosiale orde word ter wille van die self gehandhaaf (Kohlberg & Gilligan 1972:160). Konformering met die sosiale orde van die gemeenskap vind plaas en die individu is betrokke by instandhouding, regverdiging en ondersteuning van die gemeenskaplike orde. Om 'n mens se plig te doen is belangrik, want dit versterk sy/haar gevoel van eiewaarde of, anders gestel, sy/haar selfkonsep. Gesagsaanvaarding deur die individu op hierdie morele wordingsvlak projekteer die individu se respek vir gesag.

Die **nakonvensionele vlak**, met die subvlakke vyf en ses, is die vlak van morele beoordeling vanuit breë abstrakte beginsels wat intrinsiek deur die individu as korrek beskou word. Die individu neem 'n wilsbesluit om aan die sosiale orde deel te neem en sluit as 't ware 'n kontrak met andere vir gelyke beregtiging en beskerming van onderlinge vryheid en regte. Die sesde en hoogste subvlak word gekarakteriseer deur 'n rasionele morele perspektief. Universele regsbeginsele word aanvaar; die individu sien 'n sin vir die gelykheid van alle mense; respekteer andere se regte en het respek vir lewe (Kohlberg & Gilligan 1972:159). Soos reeds gesê, betree nie alle individue hierdie vlak van morele wording nie.

Soos Piaget (1932, 1965) stel Kohlberg (1963, 1964) dit ook dat morele ontwikkeling afhanklik is van kognitiewe ontwikkeling. Volgens Mussen (1990:449) funksioneer die meeste volwassenes moreel vanuit die derde en vierde subvlakke, dit wil sê die vlakke waarop die individu as "goed" deur die self en ander geïdentifiseer wil word met 'n sensitiwiteit vir en teenoor die gemeenskap. Mussen stel dit dat sommige laatadolessente wel tot die vyfde subvlak ontwikkel waar morele waardes vanuit abstrakte beginsels intrinsiek aanvaar word, maar dat die sesde subvlak bykans nooit bereik word nie.

Alhoewel aangedui word dat relatief min individue die derde vlak bereik, bestaan die vermoede dat die persentasie individue wat wel die hoogste vlak bereik, hoër is by individue met tersiêre opleiding as vir dié daarsonder. Hierdie studie wil onder andere bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking* morele wording versterk en indien wel of daar morele niveauverhoging plaasvind vanuit kognitiewe versterking.

#### **3.4.2.3 Die individu se normatiewe wording**

Net die mens kan voldoen aan die kriterium moraliteit. Moraliteit het, soos hierbo verwys is, te doen met etiese kodes, gedragsnorme, en gedragstandaarde van die individu en die gemeenskap (Barnard 1987:292). Moraliteit ontwikkel in twee

fases (Garrison & Magoon 1972:426), naamlik die ontwikkeling van morele gedrag en die ontwikkeling van morele konsepte. Morele gedrag is op sosiale sanksionering eerder as outoriteit gebaseer. Hiernaas word morele ontwikkeling beïnvloed deur leergeleenthede al dan nie vir die individu in die gemeenskap (Garrison & Magoon 1972:427). Wat betref normatiewe wording het die begeleier van die laatadolesent en vroegvolwasse student of potensiele beroepstoe-treder 'n definitiewe gemeenskapsopdrag om uit te voer, naamlik om die beroepstoe-treder te begelei in morele wording. Of die *Program vir Kognitiewe Versterking* hier effektief as begeleidingsmiddel gebruik kan word, behoort bepaal te word.

Morele wording vind nie in isolasie plaas nie (Garrison & Magoon 1972:426-427). 'n Belangrike wyse van die kyk na die self reflekteer in die individu se sin vir reg en verkeerd, soveel so dat die individu ook daarin effektief begelei kan en moet word. Hier het die gemeenskap 'n aktiewe rol om te speel, naamlik in begeleiding van die opvoedeling tot die vorming van houdings, die oordra van waardes, ontwikkeling van karaktereienskappe en begeleiding vir die internalisering van reëls en regulasies vir effektiewe gedrag (Garrison & Magoon 1972:427).

Barnard (1987:310) vestig die aandag op die tweeledigheid van morele wording. Aan die een kant verwag die gemeenskap dat die adolessent, en daarom ook die laatadolesent en vroegvolwassene, sal ontwikkel en in staat sal wees tot eie morele beheer. Aan die ander kant lei die groeiende kennis en ondervinding van die laatadolesente of vroegvolwassenes daartoe dat hulle duidelik omskrewe eise aan die self stel. Die individu wil graag ontwikkel tot so 'n lewe van morele beheer dat die self deur sowel die eie ouderdomsgroep as meerderes aanvaar en gerespekteer sal word. Die moreelontwikkende individu aanvaar daarom in toenemende mate verantwoordelikheid vir eie gedrag.

Die morele gedrag van kinders, adolessente en volwassenes is meestal in ooreenstemming met hulle morele oordeel. Oordeel verg inoefening van die nodige oordeelsvaardighede of anders gestel kognitiewe vaardighede waarmee

geoordeel kan word. Morele gedrag moet in lyn gesien word met sosiale gedrag. Om die vele vlakke van sosiale verhoudings tegemoet te tree en om die verskeidenheid verantwoordelikhede te kan hanteer, het die mens reëls en regulasies daargestel. Die nakoming van hierdie reëls word sosiale gedrag genoem (Newman & Newman 1983:180). Riglyne vir sosiale gedrag word onder andere gevind in politieke ideologieë, persoonlike filosofieë, besigheids- en bestuursetiek, beperkinge wat uit genoemde ideologieë, filosofieë en etiek ontstaan en riglyne vir interpersoonlike kommunikasie (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1990:457). Sosiale gedrag en sosiale verhoudinge is volgens Newman en Newman (1983:184) sentrale denksfere tydens volwassenheid.

Om verantwoordelik in die volwasse wêreld met sy vele sosiale verhoudings toe te tree, word hoë eise aan die individu se morele gedragvermoë gestel, dit wil sê die sosiale denkvermoë van die individu moet sodanig ontwikkel wees dat die persoon denkend sosiaalvaardig sal wees. Hoedanig kennis, en in die besonder kognitiewe ontwikkeling, betrokke is by die sistematiese formulering en konseptualisering van gedrag staan bepaal te word, dit wil sê die verband en verhouding tussen kognitiewe ontwikkeling en morele wording moet bepaal word.

Uit bogenoemde word afgelei dat die laatadolesente en vroegvolwasse beroepstoetreders se morele denke sodanig moet wees dat hulle sosiaaldenkend in die werksituasie kan optree. Met ander woorde, die beroepstoetreders moet met begrip, beplanning en 'n vermoë tot konflikhantering in groepverband en in een-tot-een-verhoudings kan toetree as demonstrasie van sosiale en/of morele gedrag.

#### ***3.4.2.4 Normatiewe wording en die beroepstoetreders***

Norme bepaal die grense en beperkinge vir die gedrag van die individu in 'n bepaalde gemeenskap en/of beroep. Die ruimte waarbinne die individu oor

vryheid beskik, word ook in en deur norme bepaal. Sodanige genormeerde leefwêreld behoort geleentheid aan die individu te bied om vanuit eie identiteit geleentheid vir selfaktualisering te ontgin. Die vraag wat ontstaan, is of die individu se persoonlike normstruktuur doelmatig gevestig is om openheid vir aanpassing en verdere wording in die beroepswêreld moontlik te maak sodat selfaktualisering kan plaasvind.

Beroepsnorme kan uniek aan 'n bepaalde beroep wees. Sodanige beroepsnorme kan vir alle groeplede of vir bepaalde individue in die groep geld. So kan die norme in 'n bepaalde beroepsgroep onder andere aandui wat die standaard van die werk van werkers moet wees en hoe interaksie in die groep plaasvind (Buchanan & Huczynski 1985:174). Om die unieke, formele organisasienorme bekend te stel het organisasies en beroepsgroepe dikwels handleidings waarin formele norme en prosedure vir die werknemers opgeneem is (Robbins 1986:181). Wanneer organisasienorme deur die individu en die groep aanvaar word, beïnvloed dit gedrag en optrede met 'n minimum eksterne kontrole (Robbins 1986:178). Daar word aanspraak gemaak op die beroepstoetreders se vermoë om aan te pas, gesag te aanvaar en vanuit 'n eie normstruktuur doelgerig en gemotiveerd betrokke te raak by die organisasie. Verder sal die individu wat tot die hoogste vlak van morele wording deurgebreek het, kan standpunt inneem teen 'n norm waarmee hy/sy nie saamstem nie.

#### **3.4.2.5 Samevatting**

Norme is sterk kultuurgebonde. Kultuurinvloede bring mee dat norme byvoorbeeld soms aan ouderdom gekoppel word (Newman & Newman 1983:48). So word van laatadolessente gesê dat hulle "oud genoeg" is om vir hulle self te sorg. Die vroegvolwassene is "oud genoeg" om te trou en "oud genoeg" om tot die beroepswêreld toe te tree.



Die gemeenskap in die algemeen, en vir hierdie studie die beroepsgemeenskap, vereis dat beroepstoetreders in staat moet wees om norme sodanig te internaliseer dat hulle interpersoonlike verhoudings en gedrag daardeur gerig word. 'n Volwassene, of dan laatadolessente of die vroegvolwasse beroepstoetreder, moet vanuit 'n eie normstruktuur kan oordeel, besluite neem en daarvolgens kan handel.

Emosies kan hoër psigiese handeling soos logiese denke, redenering, oordeel, morele en sedelike norme positief of negatief beïnvloed (Barnard 1987:127). So kan die individu byvoorbeeld onder emosionele druk iets doen wat hy/sy nie onder normale omstandighede sou gedoen het nie. Cannon (Barnard 1987:129) stel dit in sy noodreaksieteorie dat hoër breinfunksies die emosies kan beheer. Dit is die taak van die opvoeders en begeleiers om die wordende individu onder andere sodanig kognitief en affektief te begelei en bekend te stel aan aanvaarde normsisteme en waardes (Barnard 1987:33) dat die individu intensioneel en doelgerig tot 'n eie normaanvaarding kan kom en ook die appèl wat die gemeenskap rig, sinvol kan beantwoord. Sodoende word leef- en werkwêreld betekeniswêreld vir die individu.

### **3.4.3 Konatiewe wording**

#### **3.4.3.1 Agtergrond**

Konatiewe wording is ontwikkeling van die wil soveel so dat wilskrag manifesteer in die gedrag van die individu. Volgens die *Afrikaanse en Engelse Woordeboek* is **konatiewe wording** 'n "mental faculty by which a person makes a conscious and deliberate choice of action". Hieruit word afgelei dat konatiewe ontwikkeling te make het met bewustelike breinfunksies, dit wil sê verstandelike aksies waartydens geweeg, oorweeg en keuses gemaak word. Die *Standard Dictionary* versterk eersgenoemde definisie: "the power of conscious, deliberate action, the faculty by which the rational mind makes a choice of its ends of action and

directs its energy in carrying out its determinations". Die krag van die wil of konatiewe wording word in bogenoemde definisie geponeer.

### **3.4.3.2 Konatiewe wording van die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders**

Konatiewe ontwikkeling vind geleidelik plaas (Barnard 1987:302). Tydens adolessensie is een van die belangrikste take van die adolessent die verkryging van onafhanklikheid in die wilslewe, dit wil sê die ontwikkeling van selfvertroue en beslistheid in die wilslewe. 'n Besliste wil is kenmerkend van volwassenheid (Barnard 1987:302). Die wêreld van werk verwag van beroepstoetreders dat hulle konatiewe wording sodanig sal wees dat gepaste wilsbesluite geneem kan word en sodat wilshandelinge in ooreenstemming met die eise van die beroep sal wees.

Die individu met genoegsame konatiewe ontwikkeling behoort verstandelike keuses te kan maak en behoort beheer oor sy/haar gedrag te hê, dit wil sê wilsbeheer te hê. Wat wilsbeheer betref sluit konatiewe ontwikkeling by morele ontwikkeling aan: die moreel ontwikkelde volwassene behoort in staat te wees om wilsbesluite te kan neem en dan daarvolgens op te tree of te handel, dit wil sê 'n morele wilshandeling vind plaas. Sodoende pas die individu, en in hierdie studie die beroepstoetreders, dan in by die moraliteitsuitlewering soos deur die gemeenskap in die leefwêreld en wêreld van werk verwag word van die konatief volwasse individu.

Daar bestaan 'n opvatting dat die wilshandeling hoofsaaklik 'n persoonlikheids-handeling is (Barnard 1987:302). Hiervolgens kan afgelei word dat die individu as geïntegreerde mens, met persoonlikheid as integrale faset van menswees, inligting of kennis oor 'n aangeleentheid sal kan bekom en hierdie verkreeë kennis vanuit die persoonlikheid kan beoordeel en evalueer. Na die oorweging van die

kennis wat ingewin is, word 'n besluit geneem - 'n wilsbesluit. Die uitvoering van die besluit is 'n wilshandeling.

Energievrystelling, dit wil sê die vrystelling van geestesenergie, vind plaas as 'n wilsbesluit geneem word. Die geestesenergie word omgesit in aksie en die aksie wat plaasvind is, soos reeds gesê, 'n wilsaksie. Geestesenergie of psigiese vitaliteit bring mee dat die individu betrokke raak by die situasie en vanuit die betrokkenheid 'n bepaalde betekenis aan die situasie gee. So behoort beroepstoetreders met volwasse konatiwe vermoëns wilsbesluite te kan neem om by bepaalde beroepe betrokke te raak. Vanuit so 'n wilsbesluit behoort die potensiële beroepstoetreders met oorgawe betrokke te raak by 'n beroep. As die beroepstoetreders deur sy/haar wilshandeling by 'n beroep betrokke raak, behoort die belewing van die beroep 'n beroepsidentiteit by hom/haar te versterk. Verder behoort diegene met 'n positiewe selfkonsep uit bogenoemde psigiese gebeure versterking van die selfkonsep te beleef wat selfaktualisering by die beroepstoetreders behoort mee te bring.

### 3.5 SINTESE

Die adolessent wat geleidelik die wêreld van die volwassene betree, is 'n individu met, onder andere, psigiese, kognitiewe en persoonlikheidspotensiaal. In die vroegvolwassenheid gaan die wordende individu verbintenisse aan en word take opgeneem, dit wil sê die potensiële beroepstoetreders behoort gereed en bereid te wees om met selfinsig tot verhoudings en verbintenisse toe te tree.

Uit die literatuur is dit duidelik dat die laatadolessente en/of vroegvolwasse beroepstoetreders se kognitiewe ontwikkeling as steunstelsel, of dan versterking, vir die individu se affektiewe, psigososiale, normatiewe en konatiwe wording asook persoonlikheidsontwikkeling kan dien. Van die potensiële beroepstoetreders word verwag dat hulle openheid en buigsaamheid/aanpasbaarheid van denke sal openbaar. Hulle moet verkieslik logies en abstrak kan dink en ook tot

hipoteties-deduktiewe denke in staat wees. Die beroepstoetreders moet, soos die beroepswêreld verkies, probleme kan identifiseer en dan hierdie probleme deur middel van onder andere sistematiese ondersoek, klassifisering (die raaksien van verhoudinge) en ordening kan oplos. Dit wil sê die beroepstoetreders moet tot insig en begrip kan kom en verder oplossings aan die hand kan doen. Dit hou in dat die potensiële beroepstoetreders ook moet kan evalueer, onreëlmatighede identifiseer, redeneer en besluite neem. Die laatadolesente en vroegvolwassenes wat tot die beroep toetree, moet selfs in staat wees om te dink oor hulle eie denke asook oor die denke van hulle medewerkers. As die beroepstoetreders daarby in staat is tot kreatiewe en innoverende denke, sal die wêreld van werk daarby baat en die beroepstoetreders self sal sodanige bevrediging kan beleef dat daar sprake is van aktualisering na 'n verhoogde vlak.

As die adolessente en vroegvolwassenes die voorreg gehad het van effektiewe begeleidende onderrig-leer waarby bemiddeling en brugging ingesluit was, het hulle die geleentheid gehad tot optimalisering van kognitiewe vaardighede. Sodanige wordingsverloop is moontlikheid vir intrinsieke motivering, vestiging van 'n duidelike selfbeeld en 'n positiewe selfkonsep as toerusting vir die leefwêreld en dus ook vir die wêreld van werk.

Die sosiale aanpassing van die potensiële beroepstoetreders is afhanklik van die individu se affektiewe en psigo-sosiale wording. Die potensiële beroepstoetreders met 'n duidelike selfidentiteit en beroepsidentiteit asook 'n vermoë tot affektiewe verhoudings in die leef- en werkwêreld word gesien as emosioneel volwasse. Die beroepstoetreders tree dan, omdat affeksie onder die beheer van die kognisie is, as volwassene tot die wêreld van werk toe. Hierdie beroepstoetreders behoort ook dienooreenkomstige normatiewe en konatiewe wordingsverloop te hê. Hulle behoort selfrespek, respek vir ander, respek vir gesag en selfs ook respek vir lewe te hê. Die morele oordeel wat hier beskryf is, kan toegeskryf word aan 'n onderbou van kognitiewe vaardighede waarmee die individu onder andere die self, ander en die situasie kan oordeel. Morele ontwikkeling bring vanuit

vasgelegde konsepte 'n bepaalde gedrag mee. Van die volwasse moreel-ontwikkelde individu kan verantwoordelike sosiale denke verwag word. Dit impliseer dat die individu vanuit 'n volwasse normstruktuur in die leef- en werk-wêreld sal kan beplan, en ook konflik sal kan hanteer. Dieselfde moreel-volwasse individu behoort morele beheer te kan uitoefen en verantwoordelikheid vir eie gedrag te kan aanvaar. Die navorser wil vasstel of die *Program vir Kognitiewe Versterking* 'n niveauverheffing betreffende morele ontwikkeling by beroepstoetreders meebring. As die *Program vir Kognitiewe Versterking* normatiewe wording bevorder, sal dit as onderskrywing kan dien van die mening dat kognisie en kognitiewe ontwikkeling normatiewe wording bevorder.

Wil en wilskrag, versterk deur bewustelike breinfunksies wat die individu in staat stel om te weeg, te oorweeg en te besluit, bring selfvertroue en volwasse beslistheid mee. Konatiewe wording manifesteer in normatiewe moreelontwikkelde gedrag. Verbreding van die persoonlikheid van die individu is dus hieruit moontlik. Die krag van die wil van die individu moet erken word. As die beroepstoetreders effektiewe kognitiewe ontwikkeling ondergaan het, en dit met affeksie, psigososiale wording asook normatiewe en konatiewe wording geïntegreer is, kan dit bes moontlik wees dat die individu so gemotiveer is dat hy/sy heelhartig by 'n situasie, byvoorbeeld 'n beroep, betrokke kan raak en positiewe betekenis aan die beroep en die beroepswêreld kan gee. Die onderwysberoepstoetreders sal byvoorbeeld kan sê: "Dit is lekker om skool te hou!" Die beroepsidentiteit kan hieruit verdere versterking ondergaan; die nuweling onderwyser se selfkonsep kan positief bevestig word en die beroepstoetreders kan deur selfaktualisering deurbreek tot 'n hoër niveau.

Kognitiewe, affektiewe, normatiewe en konatiewe wording is integrale komponente van die wording van die individu. Hierdie wordingskomponente is onderling verweef. Dit kom voor asof kognitiewe ontwikkeling, of dan kognisie, 'n integreringsfunksie vervul. As dit wel die geval is, is dit nodig om te bepaal in watter mate kognitiewe ontwikkeling die ander komponente stimuleer of versterk,

al dan nie. Verder is dit ook belangrik om te bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking*, wanneer dit vir beroepstoetreders aangebied word, 'n bydrae lewer tot die ander wordingskomponente en tot die totale wording van die beroepstoetreder.

As beroepstoetreders effektief kognitief versterk is en daarby nog moreel, normatief en konatief ontwikkel het, behoort hulle gemotiveer te wees vir toetrede tot die beroepslewe. Verder behoort hulle uit te sien na die aanvaarding van die verantwoordelikhede van die beroep. Beroepstoetreders met sodanige houding en lewenstoerusting behoort selfaktualisering in die beroepslewe te beleef.

Wat onder beroepsvolwassenheid verstaan word en die eise van die wêreld van werk aan die beroepsvolwassene word vervolgens bespreek.

# HOOFSTUK 4

## PERSOONLIKHEID EN BEROEPSVOLWASSENHEID

### 4.1 INLEIDING

Die volwassene, met inbegrip van die vroegvolwassene, beoefen oor die algemeen een of ander beroep. Vandaar die term **beroepsvolwassene**. Van die laatadolessente of vroegvolwasse beroepstoetreders word verwag om die beroep as volwassene te betree.

Vir die doel van hierdie studie is die dimensies kognitiewe ontwikkeling asook affektiewe en normatiewe ontwikkeling reeds bespreek in terme van die laatadolessent en vroegvolwassene (3.2, 3.3 en 3.4). Kognitiewe ontwikkeling (of dan kognitiewe versterking) is dié dimensie van menswees waarvoor die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) in die besonder ontwikkel is. Aangesien die navorser wil bepaal of die CEP benewens kognitiewe versterking ook 'n bydrae maak betreffende, onder andere, die affektiewe en normatiewe dimensies van die geïntegreerde mens is genoemde twee wordingsmomente, soos reeds genoem, ook bespreek. Vervolgens sal beroepsvolwassenheid en persoonlikheid as integrale fasette en stukrag van die beroepsvolwassene bespreek word met inagneming van die eise wat aan die beroepsvolwassene gestel word, soos die vermoë om 'n beroepskeuse te maak en aan te pas in die wêreld van werk. Teen die agtergrond van hierdie literatuurstudie sal daar, onder andere, deur gebruikmaking van die geselekteerde media, soos bespreek in hoofstuk vyf, bepaal word of die CEP 'n bydrae maak betreffende die persoonlikheid van die beroepstoetreders.

## 4.2 PERSOONLIKHEID

### 4.2.1 Agtergrond

Die term **persoonlikheid** is afgelei van die Latynse woord persona. Dit was oorspronklik die benaming van 'n teatermasker. Die teatermasker is in die tydperk net voor die geboorte van Christus deur die Romeinse akteurs in opvoerings gebruik (Allport 1945:25). Persoonlikheid het die betekenis gekry van 'n rol soos deur 'n toneelspeler vertolk; die sosiale beeld van 'n persoon, dit wil sê 'n persoon se gedrag na buite (Möller 1993:4).

In hierdie hoofstuk word vervolgens gefokus op die historiese ontwikkelingslyn van die begrip **persoonlikheid** sedert Hippokrates. Daarna word die teorieë van Cattell en Rogers kortliks bespreek aangesien van die media wat in die navorsing gebruik word, soos reeds gesê, aan hierdie teorieë ontleen is.

### 4.2.2 Die aard van persoonlikheid vanuit historiese perspektief

#### 4.2.2.1 Inleiding

Belangrike teoretici en hulle teorieë word vervolgens uitgelig. Hippokrates, Plato, Descartes, Locke, Hume, Harley, Kulpe, Guilford, Stagner, Allport, Kempf en Watson is van die teoretici wie se werk kursories vermeld gaan word. Teoretici wat 'n bydrae gelewer het tot die media wat in die navorsing gebruik word, sal in groter detail bespreek word.

#### 4.2.2.2 Die teoretici en hulle teorieë in historiese perspektief

Die beroemde Griekse filosoof-geneesheer Hippokrates (430-359 vC) het persoonlikheidsverskille by verskillende mense geïdentifiseer en dit probeer verklaar (Du Toit & Van der Merwe 1966:400). Hy het vier verskillende



**persoonlikheidstipes** naamlik choleries, melancholies, flegmaties en sanguinies uitgewys (Allport 1961:37). Hippokrates het die pad oopgemaak vir persoonlikheidstudie en het die navorsers sensitief gemaak vir verskille in persoonlikheid.

Plato het die sogenaamde "sielsleer" daargestel waarin hy die menslike siel onderskei het in drie dele, naamlik verstand, wil en begeerte (Duijker, Pollard & Vuyk 1966:405). Hierdie onderskeiding was moontlik die begin van die **vermoënsleer**. Daarby is **affeksie** en ook die **konatiwe** in die denkende mens erken.

Descartes was medeverantwoordelik vir die **dualisme in die persoonlikheidskunde**: die mens het in terme hiervan 'n liggaam en 'n siel. **Denke** is volgens Descartes die hoofeienskap van die siel (Duijker, Pollard & Vuyk 1966:409). Hieruit sou kon afgelei word dat denke funksioneer in die menslike persoonlikheid.

Die opbloeï van die natuurwetenskappe in die sewentiende eeu het ook die persoonlikheidstudie beïnvloed: daar is probeer om gedragsverskynsels tot die been te analiseer; om daaruit wetmatighede te bepaal waarvolgens hoëre komplekse gedragsverskynsels tot stand kom. Locke (Nel, Sonnekus & Garbers 1965:58), opgevolg deur Hume, Harley en andere, wat as **assosiasiesielkundiges** bekend staan, het in hulle navorsing die komplekse geestesprosesse van die mens uitgelig. Introspeksie is beklemtoon as metode vir die bestudering van **komplekse geestesprosesse**. Waar daar in hierdie studie gekyk word na die beroepstoetreders as geïntegreerde mens in totaliteit is die bevestiging vir die kompleksheid van die menslike persoonlikheid reeds terug te vind in die navorsing van genoemde assosiasiesielkundiges.

In Wurzburg het Kulpe die **denkpsigologie** ontwikkel (Woodworth 1965:24). Hy het 'n studie gemaak van die **hoër psigiese verskynsels** soos die wil. Dit wil voorkom asof die teoretikus gesoek het na 'n moontlike rangorde in die menslike persoonlikheidsontwikkeling.

Na 1900 het baie teorieë oor persoonlikheid ontstaan, onder andere die **integrasië- en totaliteits teorieë** en teorieë wat die persoonlikheid sien as stimulus, as respons, en as aanpassing. Enkele van hierdie teorieë word vervolgens kursories bespreek.

Volgens die **omnibusdefinisie** word die persoonlikheid gesien as die somtotaal van die samestellende dele daarvan (Prince 1924:532). Die **Gestaltpsigologie** verwerp, volgens Maas (1989:5), indirek hierdie siening van persoonlikheid, naamlik dat persoonlikheid die somtotaal van die samestellende dele daarvan is, vanweë die indruk wat van persoonlikheid geskep word, naamlik dat persoonlikheid 'n konglomerasie van dele is.

Hoewel Gestaltsielkundiges waarneming en nie persoonlikheid nie in gedagte gehad het, onderskryf talle sielkundiges vandag die beginsel dat persoonlikheid as 'n dinamiese eenheid funksioneer en so verstaan moet word.

'n Tipiese voorbeeld van die **integrasiëdefinisie** van persoonlikheid word in Warren (1933:197) se bekende sielkundewoordeboek gevind, naamlik dat persoonlikheid 'n integrasie is van alle kognitiewe, affektiewe en konatiewe karaktertrekke van die individu soos dit manifesteer en soos die persoon hom/haar self onderskei van ander individue. Hierdie teorie lig die uniekheid van persoonlikheid uit.

Warren se sielkundewoordeboek (1933:197) verskaf ook die volgende definisie vir persoonlikheid wat as 'n totaliteitsdefinisie gesien word: "the general characterization, or pattern of an individual's total behaviour. **Totaliteits teoretici** is, onder andere, Maslow, Hall en Lindzey. Rogers se "selfteorie" pas ook in hierdie kategorie. Rogers se teorie word in afdeling 4.2.3.2 in meer detail bespreek aangesien een van die media wat in hierdie studie gebruik is, naamlik Bachman se selfbeeldskaal, op Rogers se teorie geskoei is.

Guilford (1959:3) en Stagner (1961:5) beskryf die teorie van **Persoonlikheid as stimulus** as 'n teorie wat persoonlikheid in terme van sy sosiale stimuluswaarde sien, met ander woorde die effek wat persoonlikheid op andere het. 'n Duidelike historiese verband met die woord "masker", waar die term persoonlikheid sy oorsprong het, word hier teruggevind. Hierdie teorie is sterk gekritiseer, onder andere vir die veelheid persoonlikhede wat aan die individu toegedig word.

Allport (1945:25-48) het vyftig verskillende betekenisse wat aan die begrip persoonlikheid geheg word, bepaal. Dit demonstreer die wydheid van sienings oor persoonlikheid. Twee van die definisies is dié van **Persoonlikheid as respons** en **Persoonlikheid as aanpassing**, en sal kortliks toegelig word.

**Persoonlikheid as respons** manifesteer, volgens Allport, Kempf en Watson (Stagner 1961:6), in die vereenselwiging met sekere uitings van gedrag - dit wil sê persoonlikheid is "alles wat jy doen". Hiervolgens is die siening van persoonlikheid baie wyd en oop en het persoonlikheid met aksie te make.

**Persoonlikheid as aanpassing** is die teorie waarvolgens persoonlikheid gesien word as die individu se kenmerkende patroon van aanpassing (Guilford 1959). Met ander woorde, persoonlikheid word gesien as 'n bepaalde eiesoortige patroon waarop elke individu in sy leëwêreld aanpas en 'n unieke metode van aanpassing ontwikkel. Die grootste meriete in hierdie teorie, soos in die integrasieteorie, setel daarin dat die uniekheid van elke individu erken word.

As die historiese lyn van die studie van persoonlikheid bekyk word, tref dit die navorser dat genoemde studie deur die jare die siening van persoonlikheid laat verbreed het. Persoonlikheid is dus nie net 'n masker wat soos klere verwissel word nie, maar dit dui veel eerder op die geïntegreerdheid en uniekheid van menswees.

Die integrasie van die kognitiewe, affektiewe en konatiewe fasette in die persoonlikheid is vir hierdie studie van belang aangesien daar gesoek word na die bydrae van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) tot die algemene psigiese wording van die beroepstoetreder. Hierdie wording sluit beslis persoonlikheidswording in. Daarom word die vraag gevra of kognitiewe versterking die persoonlikheid van die beroepstoetreder laat ontplooi al dan nie.

Nie een van die baie denkrigtings oor persoonlikheid verskaf die finale antwoord oor wat persoonlikheid werklik behels nie. Volgens Maas (1989:7) kan elke teorie minstens aanspraak maak op 'n mate van waarheid. Dit wil sê die verskillende teorieë verskaf hipoteses vir verdere studie van persoonlikheid.

Cattell (Hall & Lindzey 1978:524) se faktoranalitiese teorie is ontwikkel uit verskeie kwantitatiewe metings van persoonlikheidseienskappe. Die *Sestien persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) wat deur Cattell ontwikkel is, is as een van die media in hierdie navorsing gebruik. Cattell se teorie sal dus, soos die teorie van Rogers, in groter detail bespreek word.

#### **4.2.3 Cattell en Rogers: persoonlikheidsnavorsers met bydraes tot die media soos in die onderhawige navorsing gebruik**

##### **4.2.3.1 Raymond Bernard Cattell**

Cattell word onder die Integrasiетеoretici (4.2.2.2) gekategoriseer. Sy aanvanklike kwalifikasies was 'n BSc-graad in Chemie. Hierna wend hy hom tot die Sielkunde en verwerf in 1929 die PhD-graad.

Cattell se natuurwetenskaplike agtergrond het 'n bydrae gelewer tot sy navorsingsingesteldheid. As navorsingsassistent van Spearman ontwikkel Cattell 'n belangstelling in faktoranalise. Hy doen aanvanklik navorsing saam met Thorndike en later saam met Stanley Hall. Hierna sluit hy, in 'n navorsingshoe-

danigheid, by die universiteit van Illinois aan. Dit is dan ook hier waar hy sy proefpersone getrek het vir die opstel van die bekende *Sestien persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) wat as een van die media in die onderhawige navorsing gebruik word.

Die wetenskaplike, Cattell, beweer op daardie stadium dat dit onwetenskaplik sou wees om 'n volledige definisie van persoonlikheid te formuleer. Daarom het hy net die volgende voorlopige definisie van persoonlikheid verskaf: "**Personality is that which permits a prediction of what a person will do in a given situation**" (Cattell 1950:2).

Cattell begin die bestudering van gedrag met 'n groot aantal tellings (data) vir 'n groot aantal proefpersone. Hy maak gebruik van drie bronne van dataverkryging, naamlik lewensrekordgegevens, vraelysgegevens en objektiewe gegevens. Op die verkreeë gegevens word faktoranalise toegepas om die grondtrekke te identifiseer. Die faktoranalise identifiseer nie alleen die fundamentele onderliggende faktore nie, maar gee ook 'n aanduiding van die mate waarin elke oppervlakte-veranderlike bepaal word deur elkeen van die onderliggende faktore.

Die basiese strukturele en funksionele elemente van die globale persoonlikheidsstruktuur word deur Cattell **trekke** genoem (Maas 1989:12). 'n Trek is dus 'n basiese persoonlikheidsstruktuur wat van gedragssuitinge afgelei word. Algemene en unieke trekke word volgens Cattell (1950:158) in 'n dinamiese vlegwerk georganiseer.

Trekke kan volgens Cattell (1950:32-33) in vier verskillende indelings geklassifiseer word. Die indelings word deur hom "moontlikhede" genoem. **Moontlikheid een** bestaan uit algemene trekke en unieke trekke. Algemene trekke is in hierdie moontlikheid trekke wat gradueel by alle mense voorkom en unieke trekke is trekke eie aan die individu. **Moontlikheid twee** word saamgestel uit trekke wat

konstitusioneel of fisiologies bepaal word en wat in sekere gevalle aangebore is asook trekke wat oorwegend deur die omgewing bepaal word.

Moontlikhede drie en vier word, vanweë hulle belangrikheid vir Cattell en relevansie vir die onderhawige studie, in groter detail bespreek.

**Moontlikheid drie** word verdeel in twee kategorieë, naamlik oppervlaktetrekke en grondtrekke.

Oppervlaktetrekke is dan overte gedragskenmerke en verteenwoordig groeperings wat voorkom asof dit bymekaar hoort en daarom as een enkele veranderlike beskou kan word. Bischoff (1964) som Cattell se standpunt teenoor oppervlakte-trekke soos volg op: "Surface traits are clusters of observable, behavioral events; they are less stable and merely descriptive, and therefore, less important in Cattell's viewpoint."

Grondtrekke of eerste-ordefaktore verteenwoordig gedragshandelinge. Die gedragshandelinge varieer saam om 'n eenheidsvormige onafhanklike dimensie van persoonlikheid te vorm (Previn 1970:394). Daar mag volgens Cattell (1950:22) byvoorbeeld 'n positiewe korrelasie bestaan tussen woordeskat, rekenkundige vermoë en takt in sosiale situasies. So 'n oppervlaktekorrelasie-groepering mag dan aan twee onafhanklike grondtrekke of eerste-ordefaktore toegeskryf word. Volgens Cattell (1950) kan dit dan eerstens teruggevoer word na algemene intelligensie as eerste belangrike grondtrek. Ten tweede behoort persone wat langer en beter skoolopleiding geniet het, seker ook te neig om ten opsigte van elkeen van bogenoemde drie oppervlaktekenmerke beter daaraan toe te wees. In so 'n geval sal skoolopleiding (kwantiteit en kwaliteit) dan 'n tweede onafhanklike grondtrek wees. In die geval van hierdie studie sal die tweede onafhanklike grondtrek dan onderwysersopleiding kan wees.

Wanneer tellings met betrekking tot alle moontlike aspekte van waarneembare gedrag (oppervlakte-veranderlikes) aan die statistiese tegniek van faktoranalise onderwerp word, word die enkele basiese grondtrekke ontbloot. Hiervolgens is dit duidelik dat 'n beperkte aantal grondtrekke verantwoordelik is vir komplekse patrone. Hierdie grondtrekke vorm dus boustone van persoonlikheid en kan slegs deur faktoranalise geïdentifiseer word (Maas 1989:14).

**Moontlikheid vier** is vir hierdie navorsing 'n baie belangrike basis van indeling van trekke. Die trekke word in die volgende modaliteite ingedeel:

- (a) vermoëtrekke wat volgens Horn (1966:611) ooreenkom met die begrip **kognitief**;
- (b) temperamenttrekke wat vir Horn (1966:611) byna sinoniem is met die **affektiewe** en die meeste ooreenkom met wat in die algemeen as persoonlikheid beskou word;
- (c) dinamiese trekke wat redelik aansluit by die begrip **konatief** (Horn 1966:611). Dinamiese trekke word volgens Cattell (1950:35) gekenmerk deur 'n gedragshandeling wat afstuur op 'n spesifieke doel.

Vermoëtrekke, temperamenttrekke en dinamiese trekke is almal grondtrekke en kom dus neer op 'n verdere detailering van grondtrekke (Maas 1989:15). Tussen twintig en dertig faktoranalitiese studies is deur Cattell en sy medewerkers onderneem (Hall & Lindzey 1978:389). Die sestiende eerste-ordefaktore of grondtrekke wat uit Cattell se faktoranalitiese studies vir die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) geïdentifiseer is, word in hoofstuk vyf beskryf.

#### **4.2.3.2 Carl Rogers**

Naas Freud het min ander sielkundiges soveel internasionale erkenning gekry as Carl Rogers, veral op die terrein van die Psigoterapie. Hy is 'n belangrike verteenwoordiger van die humanisme as denkstroom binne die breë veld van die

Sielkunde (Hall en Lindzey 1978:279). Rogers verwerp, soos Allport, die psigoanalitiese beskouing dat die mens deur onbewuste biologiese energie gemotiveer word en dus 'n irrasionele wese is. Hy verwerp ook die behavioristiese standpunt dat gedrag 'n produk van kondisionering is.

Rogers beweer dat die mens in sy totaliteit, as 'n psigofisiese eenheid begryp moet word. Hy postuleer dit verder dat die mens in sy subjektiewe ervarings, in hoe hy sy wêreld struktureer en ervaar, en in die wyse waarop hy byvoorbeeld dink, voel en handel sy uniekheid manifesteer. Rogers die mens en sy persoonlike betrokkenheid by die individu kom duidelik na vore in sy boek *On becoming a Person* (1961).

Die kwalitatiewe benadering wat Carl Rogers in sy werk het, leen hom meer tot idiografiese navorsing as tot nomotetiese navorsing. Rogers se teoretiese sisteem bestaan uit interafhanklike teorieë van persoonlikheid, psigoterapie, interpersoonlike verhoudings en volwassenheid. Die wyse waarop die menslike persoonlikheid funksioneer, is van sentrale belang in Rogers se teorie. Die rede waarom die persoonlikheidsdinamiek so belangrik vir Rogers is, is dat hy persoonlikheid met 'n aktiewe groeiproses assosieer (Möller 1993:245).

Drie konsepte word in Rogers se persoonlikheidsteorie onderskei, naamlik **organisme**, **fenomenele veld** en **self** met die "self" as die sentrale konsep (Rogers 1959). Hierdie drie konsepte word nou kortliks in oënskou geneem.

- (1) Die mens as **organisme** funksioneer as geheel, as psigo-fisiese eenheid, met ander woorde liggaam en persoonlikheid funksioneer as 'n eenheid.
- (2) Die **fenomenele veld** word gevorm deur die totaliteit van die individu se ervarings. Dit sluit in die individu se fisiologiese prosesse, sensoriese indrukke en motoriese aktiwiteite - bewus en onbewus. Hoe die mens reageer is nie afhanklik van die prikkel nie, maar van die ervaring van die



prikkel, dit wil sê van sy fenomeenele veld. Volgens Rogers is hierdie ervaringsveld privaat en kan net deur elke persoon self geken word.

- (3) Die sentrale konsep in Rogers se teorie is die **self**. (Hall & Lindzey 1978:286). Dit is die rede waarom Rogers se teorie die "self-teorie" genoem word. Die self differensieer of ontwikkel uit die fenomeenele veld, dit wil sê uit die individu se ervarings. As gevolg van die persoon se interaksie met sy omgewing en die evaluering van sy interaksie deur ander ontstaan 'n patroon van waarnemings van "ek" en "my" en waarnemings van die verhoudings van "ek" en "my" met ander.

Die "self" is dus 'n bewus-wees van 'n persoonlike "ek" saam met 'n waardekonotatie - byvoorbeeld "ek is goed in probleemoplossing"; "ek neem nie maklik besluite nie".

Hierdie self-ervarings tesame met 'n positiewe of negatiewe waardetoesegging is die roumateriaal waaruit die individuele selfkonsep ontwikkel.

Möller (1993:243) lig die volgende eienskappe van die selfkonsep, soos deur Rogers (1961) gepostuleer, uit:

- (1) Die selfkonsep funksioneer op die vlak van die bewuste. Die mens rig sy gedrag ooreenkomstig hierdie bewuste selfkonsep.
- (2) Die selfkonsep skyn mettertyd konstant te bly in verskillende situasies, dit wil sê hoe die persoon die self op 'n spesifieke tydstip en in 'n spesifieke omstandigheid sien, hou verband met hoe die self geëvalueer word by 'n ander geleentheid en op ander tye.
- (3) Die self is nie net 'n samevoeging van verskillende aspekte van persoonlikheid nie: die self funksioneer altyd as 'n geheel of Gestalt.

- (4) Gedrag is altyd in ooreenstemming met die selfkonsep. Die persoon wat homself/haarself as gunstig evalueer en vol selfvertroue is, sal byvoorbeeld nie bedreig voel deur vreemde sosiale situasies nie.
- (5) Die individu sien ander en situasies in terme van hoe hy/sy die self sien, met ander woorde as daar 'n verandering in die selfkonsep intree, sal daar 'n ooreenstemmende verandering wees in die wyse waarop ander waargeneem word.

Volgens Rogers (1961:161) word die menslike persoonlikheid gemotiveer deur selfaktualisering. Wiechers (1979:46) onderskryf Rogers se postulaat. Sy meen selfkonsep hou die moontlikheid van selfaktualisering in. Aangesien dit in die onderhawige studie gaan oor die bykomende winste al dan nie van die aanbieding van 'n program in kognitiewe versterking aan beroepstoetreders word daar onder andere gekyk na die invloed van die genoemde kognitiewe versterkingsprogram op die selfkonsep van die proefpersone. Bachmann se *Self-esteem Scale* (1967) sal geïmplementeer word om die invloed van die genoemde program op die selfkonsep van die proefpersone te bepaal. Die *Self-esteem Scale* sal in hoofstuk vyf saam met die ander media bespreek word.

#### 4.2.4 Samevatting

Eeuelange navorsing oor persoonlikheid bring mee dat die uniekheid van die menslike persoonlikheid vooropstaan. Verder kan die kompleksheid van die mens se persoonlikheid nie ontken word nie. Watter invloede op die menslike persoonlikheid inwerk hou navorsers steeds geïnteresseerd.

Beroepstoetreders sou uit die aard van hulle menswees as deel van 'n totaliteitswording ook persoonlikheidsontwikkeling ondergaan het. Die vraag wat by die navorser ontstaan het, is of 'n program wat daarop afgestem is om die beroepstoetreder kognitief te versterk enige verdere persoonlikheidsontwikkeling

kan meebring al dan nie. 'n Verdere vraag wat ontstaan, is of persoonlikheidsontwikkeling steeds plaasvind in die ouderdomsgroep waarin die beroepstoe-treders hulle bevind.

Teen die agtergrond van Cattell se voorlopige definisie van persoonlikheid as "that which permits a prediction of what a person will do in a given situation", word daar vervolgens aandag gegee aan beroepsvolwassenheid en beroeps-keuse.

### 4.3 BEROEPSVOLWASSENHEID

Die twee hoofkonsepte in die begrip **beroepsvolwassenheid**, te wete volwassenheid en die beroep, word kortliks bespreek om aan te dui wat van die volwassene in die beroepswêreld verwag word.

#### 4.3.1 Volwassenheid

Wiechers (1993:3) beweer dat volwassenheid vir baie jare gesien is as **verantwoordelike selfstandigheid**. Selfstandigheid as modus van volwassenheid word deur onder andere Havighurst (1953), Piaget (1937), White (1986), Bee (1987) en Newman (1990) bevestig. Genoemde teoretici erken verder ook, soos Stevens-Long (1992) en andere, verantwoordelikheid as 'n kernkonsep ten opsigte van volwassenheid. Vervolgens word genoemde twee kenmerke van volwassenheid kortliks bespreek.

##### 4.3.1.1 Selfstandigheid as kenmerk van volwassenheid

Havighurst (1953:2) stel dit dat die volwassene selfstandige keuses uitoefen betreffende onder andere 'n beroep en die huwelik. Volgens White (1975:86) beskik die volwassene oor 'n eie identiteit, eie waarde-oordeel en is die volwassene selfversorgend. Eie versorging word ook deur Newman (1983:5) as

'n tiperende eienskap van die selfstandige individu genoem. Wat kwaliteit keuse-uitoefening, 'n eie identiteit, eie normstruktuur, selfversorging en selfstandigheid as tiperend van volwassenheid beteken, word vervolgens bespreek.

Die selfstandige, volwasse individu beskik oor besondere persoonskwaliteite soos 'n bereidheid tot interafhanklikheid in die leëwêreld, buigbaarheid of aanpasbaarheid by omstandighede en situasies en persoonlikheidsstabiliteit (Bee 1987:11, 34, 36). Selfstandigheid is die vermoë om selfstandig tot aksie oor te gaan en uit eie inisiatief te handel (HAT). Dit word in die volwassenheid gedemonstreer deur keuses uit te oefen, 'n eie identiteit te handhaaf, vanuit 'n eie normstruktuur te leef en selfversorgend op te tree. Verder word selfstandigheid in die volwasse individu vergestalt deurdat die persoon oor bepaalde persoonskwaliteite beskik.

Van die volwassene wat tot die beroep toetree kan verwag word om 'n eie identiteit te hê en dan vanuit hierdie identiteit en doelmatige persoonsontwikkeling onder andere selfhandhawend op te tree as vergestaltung van selfstandigheid. Die volwasse beroepstoetredende behoort vanuit 'n bewussyn van eie vaardigheid 'n selfstandige vaardighedsingesteldheid te hê en selfstandig te kan werk en ook as demonstrasie van selfstandigheid, of dan volwassenheid, inisiatief aan die dag te kan lê. Wanneer die geleentheid hom voordoen behoort die volwasse beroepstoetredende selfstandige keuses te kan maak.

Om selfstandig te kan wees, moet die beroepsvolwassenes ook kognitiewe vermoëns en vaardighede benut. As dit so is dat die onderwysers en dosente nie didakties toegerus is om leerlinge en studente te leer dink nie, ontstaan die vraag hoedanig ook volwassewording geskaad word in 'n stelsel waar leerlinge as 't ware afgerig word om 'n eksamen te slaag in plaas daarvan dat leerlinge en studente geleer word om te dink. Die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP), wat in hoofstuk vyf bespreek word, is allereers ontwikkel met die doel om die

volwassene of dan die beroepsvolwassene se kognitiewe vaardighede te versterk. Indien hierdie doel bereik word, is daar meriete in om te bepaal of die genoemde program nie ook 'n bydrae maak betreffende volwassenheidsontwikkeling nie.

#### **4.3.1.2 Verantwoordelikheid as kenmerk van volwassenheid**

Verantwoordelike burgerskap is volgens Havighurst (1953:2) die reg, voorreg en verantwoordelikheid van die volwassene. Verantwoordelike benutting van regte en voorregte word ook deur Newman (1983:5) as konstatering van volwassenheid gestel. So is die volwassene bereid om 'n beroepsverbintenis aan te gaan en om aan te pas, of om hom/haar te oriënteer ten opsigte van die beroepswêreld.

Verantwoordelikheid hou die verpligting tot verantwoording of rekenskap in (HAT). Vryheid deur die toesegging of aanvaarding van regte en die daarmee gepaardgaande voorregte is vryheid in verantwoordelikheid of, anders gestel, verantwoordelike vryheid wetende dat rekenskap gevra en dan ook gegee moet word. Van die toerekeningsvatbare volwassene kan rekenskap geëis word. Omdat die beroepswêreld verantwoordelike optrede van die werker eis, word ook rekenskap gevra van aksies en aktiwiteite in beroepsverband geloods.

Stevens-Long (1992:5) onderskei by die volwassene 'n duidelike bereidheid tot verbintenisse asook 'n produktiewe aanpasbaarheid. Verbintenisse gaan meestal met beloftes, verpligtinge, kontrakte en verbonde gepaard. Elkeen van die genoemde ooreenkomste hou verantwoordelikhede in wat deur die individu nagekom moet word. Verantwoordelikhedaanvaarding is 'n demonstrasie van volwasse optrede. Om met verantwoordelikheid in verbintenisse, soos 'n verbintenis tot die beroep, te leef verg besluitneming onder andere vanuit 'n eie normstruktuur, aanpasbaarheid by die keuses of die uitkoms van die keuses en volharding of deursettingsvermoë om die verantwoordelikheid enduit te dra. Stevens-Long (1992:5) noem sulke verantwoordelike optrede 'n volwasse vermoë

om belangstellings te verdiep tot verbintenisse en 'n dienoooreenkomstige produk of produkte te lewer. As die beroep gesien word as 'n verbintenis met verpligtinge, verg die beroep verantwoordelike optrede van die volwassene en so ook van die volwasse en vroegvolwasse beroepstoetreders.

Die selfstandige, selfversorgende individu, met 'n eie persoonlikheid, identiteit en waarde-oordeel, wat keuses uitoefen, verbintenisse aangaan en verantwoordelikheid vir die verbintenisse aanvaar, word in die vermelde literatuur as 'n volwassene gedefinieer.

Sodanige volwassenheid is die produk van 'n ontwikkelings-, of dan wordingsproses, wat volwassenheidsontwikkeling genoem kan word.

#### **4.3.2 Volwassenheidsontwikkeling en -wording**

Wording is soos ontwikkeling individueel van aard. Dit behels, onder andere, geïntegreerde fisiese, neurologiese, kognitiewe en gedragsveranderinge (Mussen 1990:4). Die veranderinge vind geleidelik in 'n stygende orde oor 'n tydperk en binne 'n bepaalde milieu plaas. Havighurst (1953), Erikson (1964), Piaget (1937), Neugarten (1976), Newman en Newman (1983) en Bee (1987) is van die teoretici wat volwasseywording as volwassenheidsontwikkeling sien. Havighurst (1953:2) het ontwikkelingstake in die ontwikkelingsgang van die individu geïdentifiseer. 'n Ontwikkelingstaak is verdere bevoegmaking deur die benutting van vaardighede in 'n bepaalde stadium van ontwikkeling. Aangesien daar in die onderhawige studie op die volwassene, en in die besonder die vroegvolwassene, gefokus word, word die ontwikkelingstake van vroegvolwassenheid vervolgens bespreek.

#### 4.3.2.1 Ontwikkelings- en wordingstake van die vroegvolwassenheid

Een van die wordingstake in die vroegvolwassenheid is om 'n beroep te kies en 'n volgende taak is dan om met verantwoordelikheid tot die beroep toe te tree. Erikson (1963:118) identifiseer vroegvolwassenheid as die ontwikkelingstadium waarin, onder andere, beroepskeuse en beroepsverbintenis plaasvind.

Die ontwikkeling van aanpassingsvermoë (Neugarten 1976:24) as integrale taak van volwassenheidsontwikkeling hou, onder andere, aanpassing in lewensomstandighede in. Die beroepstoetreders moet hulleself oriënteer in die nuwe omstandighede van die wêreld van werk, dit wil sê die vroegvolwasse beroepstoetreders behoort oor die vermoë te beskik om in die wêreld van werk aan te pas.

Newman en Newman (1983:5) lig drie belangrike fasette van volwassenheidsontwikkeling uit, te wete 'n wetlike, 'n sosiale en 'n psigologiese faset. Die **sosiale faset** het bepaalde roltoekennings, byvoorbeeld die rolle van huweliksmaat en beroepstoetreder. Die **psigologiese vlak** behels 'n vlak van denke, emosionaliteit en om met ander te assosieer wat meebring dat die individu toereikend kan sosialiseer. Die volwassene en vroegvolwassene se denke, emosionaliteit, persoonlikheid en vaardighede in interpersoonlike verhoudingsvermoë behoort, volgens hierdie teorie, effektief ontwikkel te wees - ook effektief vir die beroepswêreld. Of dit wel oor die algemeen so is, word egter bevraagteken. As die ontwikkeling nie volgens verwagting in die vroeg volwasse fase plaasvind nie, ontstaan 'n volgende vraag, naamlik of die denke, emosionaliteit, persoonlikheid en interpersoonlike verhoudingsvermoë na die eise van die beroepswêreld ontwikkel kan word. Daarom wil die navorser bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) wat deur die personeel van die Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling (CCD) aan die Universiteit van Vista ontwikkel is emosionele, persoonlikheids- en interpersoonlike dividende kan lewer om sodoende 'n bydrae te maak tot die wording van die beroepstoetreder.

Die individuele vaardighede, persoonskwaliteite en agtergrond beïnvloed, volgens Bee (1987:14,36) die **tempo en patroon van volwassewording**. Vroegvolwassenheid is die fase waarin die individu vanuit adolessensie in volwassenheid ontwikkel. Die vroegvolwassene het alreeds 'n unieke persoonlikheid, spesifieke vermoëns, kom uit 'n bepaalde agtergrond en het 'n bepaalde onderwyspeil bereik. Voortgesette wording van die individuele vroegvolwasse persoonlikheid en vermoëns vind teen die genoemde agtergrond en vanuit die individuele onderwyspeil plaas. Stevens-Long (1992:35) bevestig Bee se teorie en vestig die aandag verder op vroegvolwassenheid as optimale biologiese kapasiteit van intellektuele prestasie en 'n belangrike fase van sosiale en interpersoonlike wording.

Daar bestaan duidelike ontwikkelings- en wordingsverskille tussen groepe en individue onderling. So het, byvoorbeeld, nie alle individuele volwasse en/of vroegvolwasse beroepstoetreders effektiewe en genoegsame onderwys ontvang nie. Die bewering word gemaak dat die onderwys vasgevang is in argaïese onderwysstyle waarin die onderwysers en dosente te outoritêr optree en die leerlinge en studente afgerig word en van die leerders bloot volgelingen gemaak word met die hoofklem op inhoudoordrag. In die beroepswêreld word gevra na werkers wat vaardighede sodanig ontwikkel het dat die werkers 'n produktiewe bydrae kan maak deur onder andere kreatief en innoverend te dink, probleme te identifiseer, oplossings te bedink en besluite te neem. Die leefwêreld en wêreld van werk moet mekaar wedersyds tot die genoemde eisevervulling stimuleer, balanseer en ondersteun. Hierin lê vir die onderwys 'n groot uitdaging en opdrag. Die vraag ontstaan of die onderwys in die breë voorberei en toegerus is om hierdie verwagtinge te ontmoet. Word weë bedink om onderwysers en dosente toe te rus om allereers self effektiewe denkstrategieë te benut en om verder dan ook leerlinge en studente te begelei in kognitiewe ontwikkeling as integrale komponent van volwassenheidsontwikkeling en -wording?



Die teorie van Stevens-Long (1992:135) is in lyn met Wiechers (1993:3) se siening, naamlik dat daar 'n paradigmaverskuiwing plaasgevind het in terme van die opwaartse volwassewordingspiraal. Hedendaags word volwassenheid nie net as die vermoë tot verantwoordelike selfstandigheid gesien nie; dit word ook as die vermoë tot interafhanklike samewerking gesien.

Interafhanklike volwassenheid vereis 'n bepaalde psigiese wordingsvlak. Intrapsigies vereis dit momente soos duidelike selfidentiteit, 'n positiewe selfkonsep en die vermoë tot logiese en kritiese denke. Interpsigies vereis dit weer impulsbeheer of wilsbeheer, die vermoë om 'n ander se standpunt in te sien, empatie, kommunikasievaardigheid en die bereidheid tot kompromie (Wiechers 1993:4). Die volwassenes en vroegvolwassenes met sodanige volwassenheidstoerusting behoort nie net hulle plekke in die leef- en werkwêreld vol te staan nie, maar behoort ook met groot sukses saam met ander individue te kan leef en werk. Of die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) 'n bydrae kan lewer om die beroepstoetreders beter toe te rus vir die wêreld van werk asook vir die leefwêreld in die algemeen, moet bepaal word. Hierdie bepaling sal geskied in die voor- en natoetsing van die studente wat die CEP deurloop en wel deur gebruikmaking van die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF); die *Persoonlike Huislike, Sosiale en Formele verhoudingevraelys* (PHSF), die *Selfbeeldskaal* van Bachmann en Sacks se *Sinsvoltooiingstoets*. Hiermee kan moontlike persoonlikheidsontwikkeling, versterking van die potensiële beroepstoetreders se vermoë tot volwasse interpersoonlike verhoudinge en 'n moontlike versterking van die selfbeeld bepaal kan word.

#### **4.3.3 Samevatting**

Die leef- en werkwêreld verg van die volwassene om van dag tot dag en van situasie na situasie, onder andere, krities en kreatief te dink, probleme op te los, besluite te neem en om sodoende as betrokke 'n produktiewe bydrae te maak.

Rekening moet gehou word met 'n komplekse samelewing. Die psigies goed geïntegreerde volwassene behoort daartoe in staat wees om selfstandig, verantwoordelik en interafhanklik te kan funksioneer in die komplekse leef- en werkwêreld.

Verantwoordelikheid, selfstandigheid en 'n interafhanklike interaksie met mense as tiperende eienskappe van volwassenheid is ook eienskappe wat deur die wêreld van werk in die beroepsvolwassene gesoek word. Die beroepsvolwassenes wat hulleself aan beroepe verbind, word met verantwoordelikhede toevertrou. Die veronderstelling is dat die werkers met verantwoordelikheid rekenskap moet kan gee van die uitkomst van hulle betrokkenheid by 'n taak/take in die besonder en die beroep in die algemeen.

Gesien die hoë verwagtinge van die hedendaagse wêreld van werk, is dit van die uiterste belang dat die vroegvolwasse beroepstoetreders die regte beroepskeuse maak. Vervolgens word die beroepskeuse, soos dit deur die vroegvolwassene gemaak moet word, bespreek en wel deur, onder andere, na beroepskeuse-teorieë te verwys.

#### **4.4 BEROEPSKEUSE**

Die fout word soms gemaak om te dink dat dit slegs die adolessent is wat 'n beroepskeuse moet maak. Beroepskeuse is, soos reeds gesê (4.3.2.1), 'n ontwikkelingstaak van die vroegvolwassene. Die belangrikheid van beroepskeuse word bevestig deurdat die meeste volwassenes hedendaags die grootste deel van hulle volwassenheid by 'n beroep betrokke is. Daar moet dus kennis geneem word van 'n omvattende reeks faktore wat van belang is by 'n beroepskeuse.

Beroepskeuse het met die loopbaan van die individu te make. Die besluit word deur die individu self geneem. Eksterne asook intrinsieke faktore in en om die

individue moet in aanmerking geneem word. Beroepskeuseteorieë, dit wil sê teorieë oor hoe en waarom beroepskeuses gemaak word, het oor die jare ontstaan. Die teikengroep in hierdie studie is beroepstoetreders, met ander woorde individue wat vanuit keuse-uitoefening tot die beroep, naamlik die onderwysberoep, gaan toetree. Vervolgens word kortliks ingegaan op beroepskeuseteorieë sodat bepaal kan word of steunstelsels soos persoonlikheidskwali-teite en agtergrond beroepskeuses beïnvloed.

#### **4.4.1 Beroepskeuseteorieë**

Om 'n beroep te kies moet die vroegvolwassene twee teenstellende take balanseer (Levinson 1978:79). Eerstens moet die beroepsmoontlikhede ondersoek word. Terwyl die moontlikhede ondersoek word, moet alle opsies oopgehou word. Dan moet 'n stabiele lewenstruktuur ontwerp word, dit wil sê die individu moet vir hom/haar 'n doel voor oë stel. Laasgenoemde taak sal vergemaklik word indien die persoonlikheid van die vroegvolwassene as versterking kan dien (Bee 1987:46).

Crites (1969:79-116) plaas beroepskeuseteorieë in twee kategorieë, te wete nie-sielkundige teorieë en sielkundige teorieë. Nie-sielkundige teorieë gaan uit van die standpunt dat die individu se beroepskeuse geheel en al deur eksterne faktore bepaal word, dit wil sê eienskappe soos intelligensie, belangstelling en persoonlikheidstreke lewer hiervolgens geen bydrae tot die beroepskeuse van die individu nie. Sielkundige teorieë daarenteen is gebaseer op die idee dat individue verskil ten opsigte van, byvoorbeeld, intelligensie, aanlegte, belangstelling en persoonlikheid en dat hierdie faktore 'n daadwerklike effek op hulle beroepskeuses het. Aangesien die onderhawige studie aansluiting vind by die sielkundige teorieë, maar nie by die nie-sielkundige teorieë nie, word laasgenoemde net genoem. Daarna word die sielkundige teorieë kortliks bespreek.

Drie verskillende nie-sielkundige teorieë is in die literatuur gevind, naamlik die toevalsteorie, die ekonomiese teorieë, die kulturele en sosiologiese teorieë.

Kritiek op die genoemde teorieë is veral teen die uitgangspunt wat hierin gehuldig word dat beroepskeuse grootliks deur omstandighede buite die individu se beheer bepaal word. Verder word die teorieë ook as antropologies onverantwoordbaar beskou, omdat dit die mens sien as uitgelewer aan omstandighede.

Parsons (1909), Holland (1966), Super (1963) en Ginzberg (1951) is van die teoretici wat bydraes gelewer het betreffende die psigologiese teorieë. Aangesien daar momente van waarheid in elkeen van die psigologiese teorieë gevind is, word vervolgens kortliks na van die teorieë verwys sodat bepaal kan word watter toerusting volgens die teoretici nodig is vir 'n paslike beroepskeuse.

#### **4.4.1.1 *Parsons se trek-en-faktorteorie***

Hierdie teorie het as uitgangspunt die idee dat individue verskil ten opsigte van "trekke", byvoorbeeld onder andere intelligensie, aanlegte en belangstellings. Verder veronderstel dit dat beroepe verskillende "hoeveelhede" van hierdie "trekke" en "faktore" vereis. Parsons (1909:5) beweer dat die individu in 'n proses van drie stappe 'n beroep kies, naamlik die verwerwing van 'n duidelike selfkennis van, onder andere, eie swak en sterk punte; die verwerwing van 'n deeglike kennis van die beroep asook die voor- en nadele van die bepaalde beroep en derdens die vermoë om deur middel van redenering die mens by die werk te "pas".

Super (1990:2) noem die teorie van Parsons "oversimplified". Die implikasie is dat Parsons met sy trek-en-faktorteorie die baie komplekse intra- en interpsigiese gebeure wat beroepskeuse voorafgaan, miskyk (Wiechers 1979:14). Teoretici soos Holland (1966) en Super (1963) het egter bruikbare momente van die trek-en-faktorteorie in hulle teorieë opgeneem.

Vir hierdie studie kan gevra word of beroepstoetreders tot die onderwys hulleself realisties sien soos hulle is en of hulle nie dalk hulleself sien soos hulle dink onderwysers behoort te wees nie. Of hulle hulleself as kognitief vaardig sien, is nie bepaal nie, maar dat hulle hulle vrywillig aangemeld het vir opleiding of dan begeleidende bemiddeling tot kognitiewe versterking deur middel van die **Program vir Kognitiewe Versterking (CEP)**, kan volgens die navorser gesien word as 'n begeerte tot kognitiewe vaardigheid en dan seer sekerlik kognitiewe vaardigheidsversterking met die oog op hul beroep.

#### **4.4.1.2 Holland se beroepstipologiese teorie**

Holland (1966) se teorie word in die volgende vier stellings saamgevat:

- (1) In die Westerse kultuur kan die meeste mense in ses basiese persoons-tipes gekategoriseer word. Die ses persoonstipes of "modale oriënterings" is: realisties, intellektueel, sosiaal, konvensioneel, ondernemend en kunstig.
- (2) Holland identifiseer ook ses korrelerende soorte omgewings, naamlik: realisties, intellektueel, sosiaal, konvensioneel, ondernemend en kunstig.
- (3) Mense soek volgens Holland na omgewings en beroepe waar hulle hulle vaardighede kan beoefen, hulle houdinge kan uitdruk en hulle waardes kan uitleef. Dan soek hulle ook na omgewings waar hulle dink hulle aangename probleme en rolle sal kan aanneem en onaangenames sal kan vermy.
- (4) Die individu se gedrag kan verklaar word aan die hand van die interaksie tussen die individuele persoonlikheidspatroon en sy/haar omgewing.

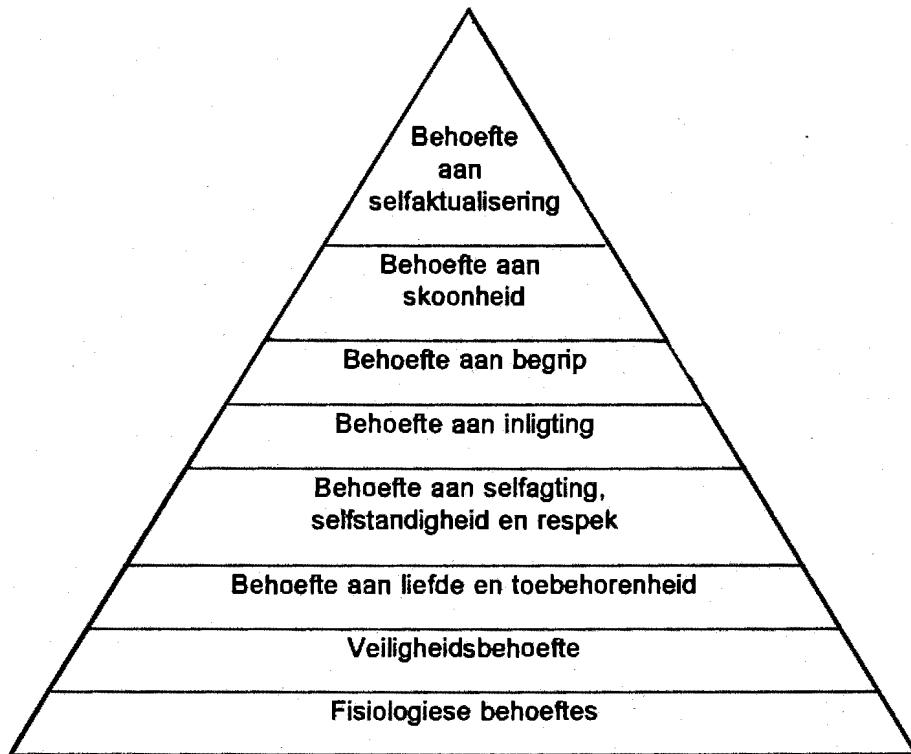
Dit wil voorkom asof Holland se teorie in die breë steekhoudend is (Wiechers 1979:22). Werkomstandighede kan egter, volgens Wiechers (1979:22), in 'n veel groter mate by die mens aangepas word en die mens by die werk as wat Holland wil toegee.

Roe se teorie gee meer inligting waarmee Holland se teorie aangevul kan word.

#### **4.4.1.3 Die teorie van Anne Roe**

Die teorie van Roe (1968) val in twee dele uiteen. Genetiese faktore - wat gewoonlik nie spesifiek is nie - saam met behoeftefaktore beïnvloed die individu se beroepskeuse. Dit is die een deel van Roe se teorie. So stel sy dit byvoorbeeld dat die mens oor oorgeërfde psigiese energie beskik. Die spontane rigting waarin hierdie energie gerig word, word volgens Roe deels bepaal deur bevrediging of frustrasie van die individu se behoeftes in die eerste lewensjare. Sy steun met ander woorde sterk op Maslow se behoeftehiërargie. Maslow (1954) stel dit dat die drang om laer-orde behoeftes te bevredig groter is as die drang om hoër-orde behoeftes te bevredig. 'n Voorvereiste vir 'n bepaalde behoefte om dwingend na vore te tree, is dat die meer basiese behoeftes reeds bevredig moet wees.

Maslow (1954:332) se agt basiese behoeftes is:



In die tweede deel van haar teorie sit Roe (1968:133-134) uiteen hoe vroeë ervaringe 'n behoeftepatroon by 'n mens kan laat ontwikkel. Sy stel dit soos volg:

- (i) Behoeftes wat te maklik bevredig word, word nie onbewuste motiveerders nie.
- (ii) Te min bevrediging het uiteenlopende effekte op hoër- en laer-orde behoeftes. Die hoër-orde behoeftes sal verdwyn as hulle te min bevredig word, terwyl die laer-orde behoeftes dominant of sterker sal word, as genoegsame bevrediging nie plaasvind nie.
- (iii) Behoeftes wat na verloop van tyd bevredig word, kan onder sekere omstandighede onbewuste motiveerders word. Die sterkte van die behoefte, die tydverloop tussen die ontstaan en die bevrediging van die

behoefte asook die waarde wat die behoeftebevrediging vir die individu het, is faktore wat hier van belang is.

Roe (1968) plaas 'n hoë premie op die waarde van opvoeding vir die vestiging van 'n behoeftepatroon. Sy beweer dat die individu se basiese ingesteldheid ten opsigte van mense en dinge ook 'n invloed op die individuele beroepskeuse het. So byvoorbeeld sal, volgens haar siening, die ouers se emosionele konsentrasie op die kind, die kind meer mens-gerig laat neig in sy/haar beroepskeuse. Verder bring sy ook die mens se algemene houding, dit wil sê of die individu oor die algemeen mens-gerig is of nie, in verband die individuele beroepskeuse.

Osipow (1968:23) verklaar Roe se bevindinge soos volg: "... findings led her to conclude that there are distinctions in the personality characteristics of men in different vocations, ... and that the major distinctions between vocational orientation is in the dimension of interest toward persons or not toward persons". Volgens Wiechers (1979:20) was Roe een van die eerste teoretici wat die effek van die individu se persoonlikheidsontwikkeling, en die persoonlikheid as sodanig, op die beroepskeuse uitgelig het. Sy stel dit dat navorsing op Roe se teorie die breë strukture daarvan bevestig het, naamlik dat die individu mens- of nie-mens-gerig is nie en dat hierdie basiese oriëntering hulle beroepskeuse beïnvloed. Die onderhawige studie wil bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) onder andere 'n bydrae lewer betreffende die persoonlikheidswording van die individu. Met dit in gedagte is Roe se teorie 'n bevestiging van die belangrikheid van persoonlikheid in die wêreld van werk. Dit dien ook as motivering vir die keuse van die media wat vir hierdie ondersoek gebruik sal word.

#### **4.4.1.4 Ginzberg se ontwikkelingsteorie**

Ginzberg en sy medewerkers se teorie berus op die veronderstelling dat, soos wat die mens algaande volwasse word, sy keuses kwalitatief 'n niveauverheffing toon. Die teorie bestaan uit drie stellings aangaande die aard van beroepskeuse-



ontwikkeling en drie periodes in die beroepskeuseproses (Ginzberg, Ginsberg, Alexrad & Herma 1951:185).

Die drie stellings aangaande beroepskeuse-ontwikkeling is soos volg:

- (i) 'n Beroepskeuse is nie 'n eenmalige gebeurtenis op 'n bepaalde tydstip nie. Dit is 'n proses wat gedurende adolessensie, min of meer tussen 10 en 21 jaar, sy verloop neem.
- (ii) Die oorspronklike bevinding dat keuses 'n proses is, lei tot 'n veralgemeining, naamlik dat die proses in 'n kompromie eindig, omdat elke beroepskeuse 'n verskeidenheid faktore akkommodeer.
- (iii) Beroepskeuse is grootliks onomkeerbaar. Die individu kies 'n bepaalde koers wat algaande al moeiliker doelstellingverandering moontlik maak.

Ginzberg, Ginsberg, Alexrad & Herma (1951:186) vat die teorie só saam: "The basic elements in our theory of occupational choice, then, are three: it is a process; the process is largely irreversible; compromise is an essential aspect of every choice."

Ginzberg, Ginsberg, Alexrad & Herma (1951) onderskei verder drie periodes in die beroepskeuseproses, naamlik die periodes van fantasie, van tentatiewe en van realistiese keuses. In die **fantasieperiode** ontwikkel die kind vanaf 'n speloriëntasie na 'n werkoriëntasie. Volgens Ginzberg, Ginsberg, Alexrad & Herma (1951:61) is die kind se motief vir 'n "beroepskeuse" gedurende hierdie periode "function pleasure", dit wil sê die kind sien die aktiwiteite van die beroep as aangenaam. Gedurende die **tentatiewe periode** het die individu die behoefte om met 'n bepaalde beroepsrigting te identifiseer. Dit is weereens veral aktiwiteite waarvan die kind hou, of nie hou nie, wat geïdentifiseer word. Soms weerspieël hierdie keuses 'n sterk identifikasie met die vader. In die verdere ontwikkeling

gedurende die tentatiewe periode bring die individu eie vermoëns in berekening terwyl die vaderidentifikasie afneem in die "beroepskeuse" (Ginzburg, Ginsberg, Axelrad & Herma 1951:75). Nadat die individu eie vermoëns gekoppel het aan bepaalde beroepsmoontlikhede word die horison verbreed en kom die idee van gemeenskapsdiens na vore. So word die adolessent ook bewus van lewenstylverskille wat met verskillende beroepe gepaard gaan. Planmatige beroepsbesluiteneming kan nou plaasvind. "The adolescents ... no longer expect their parents to tell them what to do, but they look to key persons for help in the mediating between themselves and the reality, which is still largely unknown to them" (Ginzberg, Ginsberg, Axelrad & Herma 1951:92). Die **realistiese periode** begin, byvoorbeeld, met die toetrede tot 'n tersiêre onderwysinrigting en word gekenmerk deur meer spesifieke doelstellings. So is die primêre beroepsmatige taak van die individu in die realistiese periode die keuse van 'n hoofrigting uit, byvoorbeeld, twee of drie belangstellingsrigtings. Ten slotte verfyn die individu dan sy/haar beroepskeuse, hy kies 'n spesifieke beroep en onderneem selfs verdere studie. Ginzberg, Ginsberg, Axelrad & Herma (1951) stel dit dat sommige individue nooit die stadium van verfyning bereik nie.

Ginzberg en sy medewerkers se hoofbydrae lê daarin dat hulle die rol van belangstellings, vermoëns en waardes as determinante beklemtoon voordat die werklikheid as oorheersende faktor daargestel word. Hierdie teorie het dan ook heelwat teoretici se denke oor beroepskeuses beïnvloed. Dit kom egter voor of Ginzberg-hulle veralgemeen wat onder andere die onomkeerbaarheid van beroepskeuse en die vroulike beroepskeuse-uitoefenaar en haar keuse-uitoefening betref. Verder maak hulle ook nie vir uitsonderings, en dus implisiet individualiteit, voorsiening nie.

Vir hierdie studie bied Ginzberg en sy medewerkers egter breë riglyne wat effektief gebruik kan word. Die ontwikkelingslyn vanaf spel tot beroepskeuse impliseer dan ook ontwikkeling in totaliteit by die individu. Sodanige ontwikkeling, waartydens onder andere ook kognitiewe, affektiewe en normatiewe ontwikkeling

asook persoonlikheidsontwikkeling behoort plaas te vind, kan dan toerusting bied vir sinvolle beroepsbesluite deur die individu met 'n definitiewe beroepsidentiteit.

#### **4.4.1.5 Super se ontwikkelingsteorie**

Super vind die teoretiese raamwerk vir sy ontwikkelingsteorie uit drie sielkundige areas, naamlik die **Differensiële Sielkunde**, die **Ontwikkelingsielkunde** en die **selfkonseptorie**.

Die **Differensiële Sielkunde** bring Super (1963:17) tot die vermoede dat die individu oor die potensiaal beskik om suksesvol in verskeie beroepe te wees. Hy verbind verder die trek-en-faktorteorie met die **Differensiële Sielkunde** as hy sê dat 'n individu se belangstellings en aanlegte in patrone uiteenval sodat die individu meer geskik is vir een beroep as vir 'n ander. Hy sê verder die werker behoort groter tevredenheid te beleef indien die vereistes wat die beroep stel in ooreenstemming is met die persoon se eienskappe.

Na aanleiding van Charlotte Buehler (1935) se ontwikkelingsielkundige sienings is Super van mening dat die individu se wyses van aanpassing in een lewenstadium waarskynlik as basis dien vir aanpassings in latere periodes. 'n Ander idee waartoe Super (1957) vanuit die **Ontwikkelingsielkunde** gekom het, is die idee van beroepspatrone. Die beroepspatrone word deur verskeie fisiese, psigiese en sosiale faktore beïnvloed. Enkele voorbeelde van beroepspatrone is:

- die "stabiele patroon" waar die individu relatief vroeg en permanent in 'n loopbaan inbeweeg
- die "konvensionele patroon" waar verskeie werke probeer word en een dan na 'n permanente, stabiele betrekking lei

- die "onstabiele patroon" waar die persoon een na die ander werk probeer en net soms slegs tydelike stabiliteit vind en
- die "veelvuldige poging patroon" waar die persoon van een stabiele patroon na die ander beweeg.

Super (1957) meen, vanuit die **selfkonseptorie**, dat die beroepselfkonsep ontwikkel op grond van die feit dat kinders volwassenes in werksituasies sien, waarnemings maak en met hulle identifiseer.

Super (1953:21-22) het tien stellings onderliggend aan 'n beroepsontwikkelingsteorie geformuleer, naamlik:

- (1) Individue verskil ten opsigte van aanleg, belangstelling en persoonlikheid.
- (2) Bogenoemde maak elke individu geskik vir 'n verskeidenheid beroepe.
- (3) Elke beroep verg 'n spesifieke patroon van aanlegte, belangstellings en persoonlikheidstreke. Die wye speling maak dit moontlik dat 'n verskeidenheid beroepe vir 'n bepaalde individu geskik is, asook 'n verskeidenheid individue vir 'n bepaalde beroep.
- (4) Tyd en ondervinding bring mee dat die situasies waarin 'n individu leef en die leef- en werkwêreld verander. Dit wil sê ook die individu se bekwaamhede, selfkonsep en interpersoonlike verhoudingsvermoë kan ontwikkel.
- (5) Die proses van verandering kan in 'n reeks lewenstadia saamgevat word, naamlik groei, eksplorاسie, bestendiging, handhawing en uiteindelik verval.
- (6) Die aard van die loopbaanpatroon word beïnvloed deur die sosio-ekonomiese vlak van die individu se ouers, die persoonlikheidskenmerke

van die individu en ook die geleenthede waaraan sy/hy blootgestel word, dit wil sê die volgorde, hoeveelheid en duur van beroepsuitoetsing en die stabiliteit waarmee 'n beroep beoefen word, asook die beroepsvlak wat die individu bereik, word deur bogenoemde faktore beïnvloed.

- (7) Dit is moontlik om die individu se ontwikkeling te lei, of te begelei - soos in Feuerstein se *Mediated Learning Experience* (MLE) voorgestel word - deur die proses van ryping van vermoëns en belangstelling te vergemaklik en deels deur hulp te verleen ten opsigte van realiteitstoetsing en die ontwikkeling van die selfkonsep.
- (8) Die beroepsontwikkelingsproses is wesenlik die ontwikkeling en implementering van die selfkonsep: dit is 'n proses van kompromie waarin die selfkonsep die produk is van die interaksie tussen verskeie momente. Enersyds sluit hierdie momente aangebore aanlegte in en ook die individu se neurale en endokrine samestelling - dus sy fisiese gegewene. Andersyds sluit dit die geleentheid in om verskillende rolle te speel asook die evaluering en goedkeuring van hierdie rolle deur volwassenes en die portuurgroep.
- (9) Die kompromieproses tussen, onder andere, individuele en sosiale faktore, selfkonsep en realiteit is 'n proses van rollespel. Dit maak nie saak waar die rollespel plaasvind nie. Dit kan fantasiespel wees, in die voorligtingsonderhoud plaasvind of selfs 'n aktiwiteit in die werklike lewe wees soos in die skool, by klubs, in deeltydse en/of voltydse werk.
- (10) Werk- en lewensbevreëdiging hang af van die mate waarin die individu uiting kan gee aan eie vermoëns, belangstellings, persoonlikheids-eienskappe en waardes. Werk- en lewensvreëdenheid hang af van die individu se vestiging in 'n tipe werk, 'n werksituasie en 'n lewenswyse waarin die individu die rol kan speel wat vir hom/haar geskik is.

Vanuit die genoemde tien stellings kan samevattend gesê word dat die individu na 'n beroep soek wat in ooreenstemming is met sy selfkonsep, dit wil sê 'n beroep waarin sy selfkonsep uitgeleef kan word. Wanneer die individu se selfidentiteit nog nie gevestig is nie, of as sy selfkonsep nie geïmplementeer kan word nie, lei dit tot beroepskeuse-onsekerheid.

Super (Osipow 1968:121) het 'n bepaalde siening van die selfkonsep. Hy verduidelik ook hoe, volgens hom, die selfkonsep gevorm word. Hy beskryf 'n proses van primêre en sekondêre perseptuering waartydens die individu sensasies orden en in verhouding met mekaar bring. Met verdere ontwikkeling word die selfwaarneming of selfperseptuering al hoe meer kompleks en abstrak. Uiteindelik is daar dan sprake van selfkonsep. Super spits hom veral toe op die beroepselfkonsep.

By selfkonsepvorming en dus ook by beroepselfkonsepvorming, is daar eers sprake van selfdifferensiasie. Selfdifferensiasie dui op 'n bewuswording van die self as 'n unieke wese. Adollesente en vroeg volwassenes behoort dan vanuit bepaalde selfkonsepte besluite te kan neem soos besluite oor studie en toekomstige beroepe.

Super se teorie sluit nou aan by die trek-en-faktorteorie. Navorsing bevestig Super se teorie grotendeels. Vir die onderhawige studie is Super se teorie 'n bevestiging van die aanname dat beroepskeuse op 'n individu se selfkonsep berus.

Die agtste stelling van Super is in lyn met die sielkundig-opvoedkundige uitgangspunt van hierdie studie, naamlik die belangrikheid van die vestiging van die selfkonsep. Of die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) 'n bydrae lewer tot die afronding van die selfkonsep en 'n beroepselfidentiteit wat weer op hulle beurt 'n positiewe bydrae kan lewer tot die werker se toetrede tot die beroep staan bepaal te word.

'n Volwassene word bykans vanselfsprekend met die wêreld van werk geassosieer as sou elke volwassene by een of ander beroep betrokke wees. Om gemotiveerd by die beroep betrokke te wees, moet die werk by die individu aanpas en die individu by die werk. Beroepskeuse behoort dus hoegenaamd nie 'n impulsiewe, blindelinge besluit te wees nie. Die verskillende beroepskeuse-teorieë bevestig die invloed van sowel eksterne as interne faktore op die beroepskeuse van die individu. Die self, selfidentiteit, beroepselfidentiteit, selfkonsep en beroepselfkonsep van die individu wat 'n beroepskeuse moet uitoefen word deur die teoretici hooggeag. Verder word ook ander inter- en intrapsigiese wordingsgebeure soos interpersoonlike verhoudings, roidentifikasie en selfdifferensiasie gesien as bydraers tot 'n gepaste beroepskeuse.

#### 4.5 SINTESE

Die Suid-Afrikaanse wêreld van werk is tans dualisties daarin dat daar tegelyk aantrekkingskragte en afstotingskragte aan die werk is. Hier is enersyds 'n goed toegeruste arbeidsmag nodig en andersyds is werkloosheid steeds aan die toeneem.

Onderwys, so word daagliks gesê, is noodsaaklik vir alle Suid-Afrikane. 'n Leerkultuur moet geskep word en alle mense moet geleentheid kry om te ontwikkel, dit wil sê wordingsgeleentheid moet geskep word om sodoende, onder andere, lewensvaardigheid te bevorder.

Die lewensvaardige individu moet ook beroepsvaardig wees, dit wil sê die individu in die beroep moet, as geïntegreerde mens met 'n gevestigde persoonlikheid, denkend, affektief, normatief en konatief in interafhanklikheid as volwassene kan leef en laat leef.

'n Geïntegreerde beroepsvolwassene met 'n positiewe selfkonsep het 'n definitiewe selfidentiteit en beskik oor selfvertroue. Selfvertroue manifesteer in

verantwoordelike selfstandigheid asook in doelmatige, effektiewe interafhanklike samewerking. As individue in die arbeidsmag selfstandig kan en wil optree, behoort hulle inisiatief aan die dag te kan lê en selfstandig tot aksie te kan oorgaan. Dit sal hulle doen terwyl hulle hulleself kan handhaaf en ook met 'n positiewe ingesteldheid kan saamwerk. Hieruit is nie net selfaktualisering vir elke werker moontlik nie, maar ook verdere volwassenheidsontwikkeling, of anders gesê, voortgesette wording. Die beroepsvolwassene kan sodoende vryheid in verantwoordelikheid en ook doelgerigte samehorigheid en samewerking beleef, dit wil sê interafhanklike samewerking.

As die laatadolesente en vroegvolwasse beroepstoetreders in hul wordingsmilieu doelmatige selfkennis kan opdoen en persoonlikheidsvestiging kan beleef as integrale deel van hulle totaliteitswording, sal dit toerusting wees vir die maak van sinvolle beroepskeuses en beroepsvoorbereiding. Dit is van so 'n beroepstoetreders wat betrokkenheid by die beroepswêreld verwag kan word en veral ook kreatiewe, innoverende bydraes betreffende die mens en die saak.

Dat die finalejaar onderwysstudente hulle vrywillig vir 'n *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) aanmeld, kan enersyds gesien word as 'n individuele versugting na versterking van hul kognitiewe vaardighede. Dit kan ook wees dat die proefpersone die geleentheid sien om eie ontwikkeling te toets. As die CEP 'n verdere bydrae bied, byvoorbeeld in persoonlikheidsontwikkeling, affektiewe en normatiewe ontwikkeling, ontvang die kursusgangers 'n verdere "wordingsbonus" wat dividende in die beroep behoort te lewer. Verder bestaan die verwagting dat die onderhawige navorsing kognitiewe vaardighede in die onderwys sal vestig sodat die toekomstige beroepstoetreders en uiteindelik die totale arbeidsmag uit effektiewe denkers sal bestaan.

In hoofstuk vyf word die media wat in hierdie navorsing gebruik is, bespreek.



# HOOFSTUK 5

## NAVORSINGSONTWERP EN MEDIA

### 5.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Die navorser sien kognitiewe ontwikkeling as integrale komponent van 'n persoon se globale ontwikkeling. Die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) word vanuit hierdie perspektief geëvalueer. Deur middel van die navorsing sal gepoog word om te bepaal of die CEP benewens versterking van die proefpersone se kognitiewe vaardighede ook ander psigiese wordingskomponente bevorder.

In die voorafgaande hoofstukke is die teoretiese onderbou van hierdie ondersoek bespreek, naamlik die naskoolse jeugdige soos vanuit 'n sielkundig-opvoedkundige perspektief gesien, persoonlikheidstrekke soos dit identifiseerbaar is by die individu asook die ontwikkeling van die persoonlikheid. Verder is die wêreld van werk as die leefwêreld van die beroepstoetreders ook bespreek.

Die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) vestig allereers spesifieke kognitiewe vaardighede. Daarna word hierdie vaardighede versterk deurdat die kursusgangers dit in die alledaagse lewe gebruik (5.5.1). Die navorser wil bepaal of die CEP, benewens die versterking van kognitiewe vaardighede, ook 'n bydrae lewer tot ander psigiese wordingskomponente soos persoonlikheidsontwikkeling, die selfkonsep, die hantering van interpersoonlike verhoudings, ensovoorts.

Dat die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP), wat deur Vista Universiteit se Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling ontwerp is, beantwoord aan die algemene kognitiewe doelstellings waarvoor dit ontwerp is (5.5.1.2), is reeds tydens die ontwikkeling van die CEP vasgestel. Die ontwikkelaars het die CEP se doelmatigheid bepaal deur 'n steekproef, saamgestel uit persone in bestuursposisies, te gebruik. Die toetsing was hoofsaaklik kwalitatief van aard. Die toetsafnemers het die toetse wat hulle gedoen het 88% betroubaar bevind. Die

resultaat van die Wilcoxontoets is beduidend bevind op die 5%-skaal. Die afleiding is gemaak dat die CEP 'n beduidende verskil gemaak het wat betref die proefpersone se denkv vermoë (Clark 1990:229-232).

Ten einde die moontlikheid van addisionele dividende van die CEP in die onderhawige navorsing te probeer vasstel, is daar van verskeie media gebruik gemaak. Vier toetse is geselekteer om as voor- en natoetse gebruik te word, naamlik Sacks se *Sinsvoltooiingstoets*, Bachmann en medewerkers se *Selfbeeld-skaal*, die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) en die *Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys* (PHSF). Die voor- en natoetse word deur die proefpersone afgelê en die groep proefpersone deurloop tussenin die *Program vir Kognitiewe Versterking*.

Soos in hoofstuk een gestel, is die CEP geïdentifiseer as die Program wat bes moontlik gebruik kan word om die kringloop van oneffektiewe denke te breek. Deur die CEP aan onderwysstudente te bied, behoort hulle later as onderwysers in staat te wees om self effektief te dink en daarnaas ook leerlinge te kan begelei en te bemiddel in die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede. Die holistiese benadering in die onderwys en opvoeding noop die navorser om te bepaal of die CEP ook ander bydraes, benewens die kognitiewe, meebring in die wording van die persone wat die CEP deurloop. Die CEP is in Suid-Afrika ontwikkel na aanleiding van Feuerstein se teorie en programme. Aangesien Feuerstein nie net in Piaget se spore volg nie, maar ook deur Vygotsky, die Russiese wetenskaplike, beïnvloed is, word kortliks na Vygotsky se teorie verwys. Die ontwikkelaars van die CEP het ook van De Bono se teorie gebruik gemaak en gevolglik word daar dan ook kortliks na hierdie teorie verwys.

## 5.2 VYGOTSKY EN DE BONO

### 5.2.1 Vygotsky

Die Russiese sielkundige, Vygotsky (1978) het in sy navorsing hoofsaaklik gekonsentreer op die **proses** van leer by kinders. Hy het onder andere bevind dat konsepvorming en taal nou aan mekaar verwant is. Taal is die hoof instrument waardeur die betekenis van aangeleerde gedrag saamgevat en uitgebrei - verbreed en verdiep word. Dit wil sê, die onderwyser/begeleier kan ware konseptuele leer bevorder deur die kind gekontroleerde ervarings te laat opdoen. Sodoende word nuwe konsepte in 'n bekende konteks gebruik en geïnternaliseer.

Vygotsky gebruik **mediasie** (bemiddeling) as 'n basiese konsep in sy teorie. Mediasie is die proses wat die verband tussen stimulus en respons meebring. Mediasie of bemiddeling is dan die proses waardeur die individu aktief deel is van die benutting van die stimulus om sodoende op 'n ander of hoër vlak te repondeer. Dit is veral die proses van mediasie wat deur Feuerstein oorgeneem is uit Vygotsky se navorsing.

### 5.2.2 De Bono

Die Klassieke onderrig-leergebeure maak hoofsaaklik van **reseptiewe leer** en in 'n beperkte mate van **vertikale denke** (logiese denke) gebruik. Daarteenoor stel Edward de Bono **laterale denke** (divergente denke) as die meer effektiewe proses vir kreatiewe probleemoplossing (De Bono 1988:76, 1990:218 en 1992:17). Laterale denke is 'n "vry proses" waartydens van unieke "denkweë" gebruik gemaak word.

De Bono (1987:223 en 1990:172-175) postuleer dit dat die individu se persoonlike sukses aan sy/haar kreatiwiteit toegeskryf kan word. Sodanige sukses word

gemeet in terme van die individu se beheer oor die omgewing asook sy/haar reaksie op nuwe en/of vreemde ervarings en uitdagings. In laterale denke is daar geen reëls nie. Dit is, soos reeds gesê, 'n vry proses waartydens die denker van "denkspronge" gebruik maak om sodoende langs ongebaande weë en moontlike versnelde aksie of "kort paaie", sukses te bewerkstellig. Die CEP bied, onder andere, motiverende begeleiding vir die benutting van laterale denke met die oog op kreatiewe probleemoplossing.

Vervolgens word die hipotese vir die navorsing gestel. Daarna word die steekproef asook die media wat in die navorsing gebruik word, bespreek.

### **5.3 DIE NAVORSINGSHIPOTESE**

Daar word aanvaar dat die potensiële onderwysberoepstoetreders wat die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) deurloop het, se vermoë om kognitiewe vaardighede te gebruik, versterk word. Die navorsingshipotese van hierdie studie is dat die versterking van kognitiewe vaardighede ook wordingsdividende betreffende selfkonsep, persoonlikheid en interpersoonlike verhoudings vir genoemde onderwysstudente meebring.

### **5.4 DIE STEEKPROEF**

Deur die finalejaarstudente van die Onderwyskollege Goudstad te gebruik, is tegelyk twee teikengroepe bereik, te wete beroepstoetreders en in die besonder onderwysberoepstoetreders.

Toestemming is van die Kollegeeraad van die voormalige Onderwyskollege Goudstad verkry om die toppresteerders onder die finalejaarstudente op vrywillige basis as eksperimentele groep vir die onderhawige navorsing te gebruik. Die rede waarom die toppresteerders gebruik is, is die volgende: die toppresteerders sou volgens die mening van genoemde Raad die tyd wat aan die *Program vir*

*Kognitiewe Versterking/Cognitive Empowerment Program (CEP)* gewy moet word, kon akkommodeer sonder dat hulle studie skade ly.

Die navorsing het plaasgevind in 'n tydvak waarin onderwysers uit diens gestel is en toetreders tot die onderwysberoep nie poste gekry het nie. Verder was die algemene omstandighede in die land baie gespanne. In die lig hiervan was baie mense (potensiële beroepstoetreders ook) negatief ingestel en selfs depressief.

Die toppresterders is na 'n inligtingsessie genooi. Die doel van die navorsing asook die doelstellings van die CEP is aan die groep voorgehou en 'n uitnodiging is aan die groep wat die inligtingsessie bygewoon het, gerig om sonder enige koste deel te neem aan die CEP. Twintig toppresterders het aangedui dat hulle aan die navorsing wou deelneem.

Nadat die voortoetsing gedoen is en 'n inleidingsessie gehou is, het sewe proefpersone aangedui dat hulle nie met die Program sou kon voortgaan nie. Die volgende redes is genoem: vervoerprobleme in 'n polities onstabiele tyd, toetrede tot die huwelik en deeltydse werk wat bots met die ure waartydens die CEP aangebied word. Alhoewel die ideale groepgrootte vir die CEP twintig is, het die Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling (CCD) aangedui dat die groep ook kleiner kon wees. Die Program is daarom vir die dertien vrywillige proefpersone aangebied.

Die gegewens wat deur die toetsing van beide die groepe verkry is, word in hoofstuk ses gegee.

Vervolgens word die media bespreek wat vir die navorsing geselekteer is.

## 5.5 NAVORSINGSMEDIA

Die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) word in hierdie navorsing geëvalueer om te bepaal of die Program, behalwe dat dit die gebruik van kognitiewe vaardighede versterk, ook verdere bydraes maak tot die wording van die beroepstoetreders. Die CEP word eers bespreek en daarna die vier toetse wat as voor- en natoetse gebruik is.

### 5.5.1 Die Program vir Kognitiewe Versterking (CEP)

#### 5.5.1.1 Die aannames waaruit die program ontwikkel is

Die volgende uitgangspunte tipeer die filosofie waarop die program gebou is:

- (1) Waar daar kultuurverskille bestaan, verhef dit nie die een groep bo die ander nie en stel dit ook nie groepe ondergeskik aan mekaar nie.
- (2) Indien individue gelyke geleenthede kry, bring dit 'n vergelykbare normale kurwe in die verspreiding van vaardighede en vermoëns in verskillende kultuurgroepe mee.
- (3) Daar is 'n verskil tussen gemanifesteerde en potensiële vermoëns. Intervensie(tussenkoms)programme soos die CEP kan 'n verandering in gemanifesteerde vermoëns meebring.
- (4) Kognitiewe vaardighede is essensieel komponente van die teoretiese konstruk waarna verwys word as "intelligensie".
- (5) Kognitiewe vaardigheidsontwikkeling word beïnvloed deur omgewings-toestande en wel tot so 'n mate dat die individu uit 'n gedepriveerde omgewing tekortkominge mag hê op sekere terreine.

- (6) As die regte omstandighede geskep word, kan hierdie tekortkominge tot 'n mate geremedieer word op enige stadium van die individu se lewe.
- (7) Kognitiewe vaardigheidsopleiding vind nie in 'n vakuum plaas nie. Verbetering in die individu se toegang of moontlikheid tot geleenthede tuis en by die werk is noodsaaklike versterking vir kognitiewe vaardigheidsopleiding.
- (8) Die kultuur van die tegnologie is die wyse waarop die wêreld vooruitgang bewerkstellig. 'n Program vir die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede behoort vaardighede wat benodig word in die tegnologiese kultuur te benadruk.

#### **5.5.1.2 Doel van die program**

Die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) is ontwikkel om **kognitiewe vaardighede** van die WERKNEMER tot so 'n mate te ontwikkel dat hy of sy 'n **BETEKENISVOLLE BYDRAE** tot die beroep kan maak en sodoende **BELONING**, in watter vorm ook al, kan ontvang asook **WERKBEVREDIGING** kan beleef.

Die program wil werknemers sodanig kognitief versterk dat die wyse waarop hulle **INLIGTING proses** aangepas kan word om sodoende hulle effektiwiteit in die beroep te verhoog.

Die ideaal word gestel dat die CEP sodanige versterking van die kursusgangers se kognitiewe vaardighede sal meebring dat hulle na afloop van die kursus dit nie nodig sal vind om hul handleidings te raadpleeg as 'n probleem ontstaan nie. Raadpleging van die handleiding sal dui op areas waarin die werknemers nie die nodige vaardighede ontwikkel of geïnternaliseer het nie of waar die kursus-

gangers nie toereikend "gebrug" het nie. Daar was dus nie toereikende oordrag van leerresultate nie.

Die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) is essensieel bedoel om die werknemer se **probleemoplossingsvermoë** te verbeter en bevat daarom die volgende aspekte van probleemoplossing: besluitneming, kreatiwiteit en kritiese denke.

Die program behoort onder meer by te dra tot die versterking van die werknemers se geloof in hulle eie vermoëns deurdat die werknemers 'n kognitiewe vaardigheidsidentiteit ontwikkel. Verder behoort die CEP 'n bydrae tot intrinsieke motivering te lewer - hopelik tot so 'n mate dat die werker 'n intrinsieke behoefte aan verdere of meerdere kennisuitbreiding sal beleef.

#### **5.5.1.3 *Beskrywing van die program***

Die *Program vir Kognitiewe Versterking* word verdeel in vyf en twintig modules van drie ure elk met die moontlikheid van vyf addisionele modules in studievareldighede.

Die vyf en twintig modules is verdeel in ses eenhede elk met vier onderafdelings. Die laaste onderafdeling word vir samevatting en afronding van die kursus gebruik.

Elke eenheid verteenwoordig 'n ander kognitiewe aksie (operasie) op die terrein van probleemoplossing, besluitneming, kreatiewe probleemoplossing en kritiese denke. Die eenhede is soos volg ingedeel:

Eenheid een :	Organisasie
Eenheid twee:	Analise
Eenheid drie:	Vergelyking



Eenheid vier:	Verhoudings/verwantskappe
Eenheid vyf :	Redenering
Eenheid ses :	Begrip

Die ses eenhede moet in die voorgeskrewe volgorde aangebied word, want hulle bou op mekaar. Die vier modules waaruit elke eenheid opgebou is, is soos volg:

Onderafdeling een:	Verbandloos (teoreties)/Teorie sonder inhoud of met min inhoud
Onderafdeling twee:	Verbandloos (prakties)/Praktyk sonder vasgestelde inhoud
Onderafdeling drie:	Lewensvaardighede
Onderafdeling vier:	Beroepsvaardighede

In onderafdeling een en twee word die kursus telkens van beroepstoepaslike inhoud voorsien. Onderafdelings drie en vier word gebruik om die vaardighede wat in die eerste twee onderafdelings geleer/ontwikkel word te "brug" of oor te dra met die oog op die gebruik van die vaardighede in die beroep en in die lewe.

Oefeninge wat tydens die CEP gegee word, kan aangepas word om 'n bepaalde groep of beroep te pas soos hierbo verduidelik.

Vir elkeen van die ses eenhede is daar besondere doelstellings wat met die kursusgangers bereik wil word, gestel:

### **Eenheid een**

Die doelstellings vir hierdie eenheid is die volgende:

- (a) om die akkuraatheid waarmee 'n probleem geïdentifiseer word te versterk
- (b) om alle aspekte van die probleemarea waar te neem

- (c) om leidrade in die probleemarea raak te sien wat gebruik kan word vir probleemoplossing
- (d) om werklike en moontlike voordele van verskillende strategieë te bepaal
- (e) om die mees effektiewe strategie te kan bepaal
- (f) om foute in besluitneming te verminder
- (g) om die vermoë tot selfkorrigerende gedrag te versterk
- (h) om die retensie van inligting rakende probleemoplossingstrategieë te versterk

### **Eenheid twee**

Die doelstellings van hierdie eenheid is die volgende:

Om die analiseringsproses te verstaan en daardeur

- (a) dele (onderafdelings) van 'n probleem te identifiseer en in meer hanteerbare eenhede op te breek of te verdeel
- (b) bewus te raak hoe foute in probleemoplossing insluip
- (c) probleme korrek te omskryf deur simptome van oorsake te skei
- (d) 'n oplossing te vind wat aan die gestelde vereistes voldoen
- (e) die beste implementeringswyse van die oplossing te bepaal

### **Eenheid drie**

Die doelstellings vir hierdie eenheid is die volgende:

- (a) om die rol wat vergelyking in besluitneming speel te verstaan
- (b) om die kursusganger se vermoë om eienskappe te identifiseer en te vergelyk te verhoog
- (c) om die kursusganger bewus te maak van verskillende wyses van vergelyking

- (d) om kriteria wat aan 'n behoefte of voorwaarde beantwoord te ontwerp
- (e) om kriteria te kategoriseer as absoluut noodsaaklik, relevant of irrelevant

#### **Eenheid vier**

Die doelstellings van hierdie eenheid is soos volg:

- (a) om te verstaan hoe verhoudings/verwantskappe ontwikkel
- (b) om oorsake onderliggend aan gebeure te identifiseer
- (c) om die verloop van gebeure te voorspel
- (d) om strategieë vir foutesoek te ontwikkel
- (e) om die bestaan (aanwesigheid) van natuurwette te identifiseer
- (f) om foute te antisipeer of om probleme te voorkom
- (g) om te soek na logiese bewyse
- (h) om die beste oplossing met die oog op langtermyn implikasies te bepaal
- (i) om die aard van verwantskappe te bepaal

#### **Eenheid vyf**

Die doelstellings van hierdie eenheid is soos volg:

- (a) om te verstaan wat redenering is
- (b) om te verstaan watter rol redenering in probleemoplossing speel
- (c) om bewus te word van die ontstaanpunt van foute in redenering
- (d) om bewus te word van die bestaan van verskillende denkstyle
- (e) om te leer hoe om 'n eie denksstyl te ontwikkel sodat menings innerlik gekontroleer kan word

Die volgende **vier denkstyle** figureer in die program:

beknop of behoudend-aggressief ("constricted-aggressive");

beknop of behoudendpassief ("constricted-passive");  
 ondergeskik-afhanklik ("submissive-dependent");  
 krities-uitdagend ("critical-challenging").

## Eenheid ses

Die doelstellings van hierdie eenheid is soos volg:

- (a) om die oorsprong van probleme te antisipeer en te identifiseer
- (b) om te soek na inbegrepe (versluerde) inligting
- (c) om te bepaal tot watter mate die probleem verstaan word
- (d) om die koste te bepaal van die soektog na alternatiewe
- (e) om risiko-ingesteldheid teenoor produktiwiteit te bepaal
- (f) om te voorkom dat beskikbare hulpbronne misbruik word
- (g) om verantwoordelikheid te verhoog
- (h) om proaktief te soek na innoverende oplossings

Soos reeds gesê, duur elk van die vyf en twintig modules se aanbieding drie ure. Die kernprogram neem dus vyf en sewentig ure in beslag. Dit word aanbeveel dat hierdie vyf en sewentig ure oor ses maande versprei word. Die addisionele vyf modules vir studiemetodes duur ook drie ure elk. Sodoende is die programduur negentig uur.

Die fokus in die onderhawige navorsing is enersyds **kognitiewe versterking** en andersyds die **verdere bydrae wat dit het tot die wording van die beroepstoe-treder**. Die fokus is nie studiemetodes nie, en vanweë die feit dat die proefpersone toppresterende finalejaarstudente is, is besluit om nie die module oor studiemetodes aan te bied nie.

Aangesien die proefpersone toppresterders is, en om praktiese probleme te oorkom, is verder ook besluit om die kursussessies grotendeels met 'n halfuur per

sessie te verkort. Ongeveer 16% van die totale tyd van die CEP, studiemetodes uitgesluit, is ingeboet. Die aanbieder het onderneem en toegesien dat die proefpersone voortdurend verstaan wat die sessie-inhoud ingehou het; praktiese sessies is te alle tye volledig afgehandel en deeglike besprekings het plaasgevind.

### **5.5.2 Media wat by voor- en natoetsing in die navorsing gebruik is**

Om te bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) soos in 5.1 gestel 'n verdere psigiese bydrae lewer tot ander wordingskomponente is vier toetse geïdentifiseer. Soos reeds genoem, is *Sacks se Sinsvoltooingstoets* (SSCT), *Bachmann en medewerkers se Selfbeeldskaal* (BS), die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) en die *Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele verhoudingevraelys* (PHSF) as voor- en natoetse gebruik.

Vervolgens word die toetse kortliks bespreek.

#### **5.5.2.1 Sacks se Sinsvoltooingstoets (SSCT)**

##### **(1) Agtergrond**

Sinsvoltooingstoetse word sedert 1920 as verkenningmedia vir die evaluering van psigiese lewensaktualisering gebruik. Sacks (Abt & Bellak 1959:374-397) se onvoltooide sinnetoets, ook SSCT of *Sacks Sentence Completion Test* genoem, is in 1959 ontwikkel en word nog steeds as baie relevant en bruikbaar gesien. Die *Sacks-sinsvoltooingstoets* (SSCT) word hedendaags dikwels gebruik vir toetsing van adolessente, universiteitstudente en volwassenes (Strydom 1991).

(2) *Samestelling van die toets*

Die toets bestaan uit sestig onvoltooide sinne wat so uiteengesit is dat enkele fasette van menswees, naamlik ingesteldheid teenoor die geslagte (seksualiteit), interpersoonlike verhoudinge, gesinsverhoudinge en die selfkonsep daarvolgens beskryf kan word.

Elke hoofaset van die toets word in onderafdelings verdeel. So bestaan **seksualiteit** uit twee onderafdelings, naamlik die houding teenoor vrouens en die houding teenoor heteroseksuele verhoudings.

**Interpersoonlike verhoudings** bestaan uit die volgende afdelings, naamlik houding teenoor die portuur, houding teenoor maats, houding teenoor meerderes en houding teenoor minderes.

**Gesinsverhoudinge** word ingedeel in die volgende afdelings: houding teenoor die moeder, houding teenoor die vader en houding teenoor die gesin.

Die onderafdelings wat **selfkonsep** dek, is vrese, skuldgevoelens, doelstellings, houding teenoor eie moontlikhede, houding teenoor die verlede en houding teenoor die toekoms.

Om al die afdelings in diepte te dek is daar vier sinne oor elke afdeling gestel. Die response word gewoonlik subjektief volgens 'n driepuntskaal (0,1,2) beoordeel.

Hiervolgens dui 'n 2 op ernstige versteuring, 'n 1 op matige versteuring en 'n nul op geen beduidende versteuring nie. 'n X word gebruik om onvoldoende gegewens om 'n evaluering te maak aan te dui.

Aangesien die navorser van mening is dat genoemde punteskaal te eng is, is die punteskaal uitgebrei. Vir hierdie navorsing is die skaal dus soos volg:

onbruikbaar	: 0
geen versteuring	: 1
nie vermeldbare versteuring	: 2
effense versteuring/ligte emosionele konflik	: 3
emosionele versteuring/geen terapie nodig nie	: 4
ernstige versteuring/terapie nodig	: 5
baie ernstige versteuring/dringende terapie nodig	: 6

Hierdie toetse is nie gestandaardiseer nie en interpretasie is kwalitatief. Die interpreteerder lees eers die toets in die geheel deur om 'n globale indruk te kry. Daarna word die toets weer deurgelees en aantekeninge word gemaak van sinne wat met mekaar verband hou en ook van sinne wat opvallende probleme uitlig. Die toets word 'n derde keer deurgelees sodat elke sin afsonderlik belig kan word (Rabin & Zlotogorski 1981:131). As die toets as voor- en natoetsing gebruik word, is 'n afname in die toetspersoon se telling 'n aanduiding van positiewe verstelling.

Die volgende vrae kan in gedagte gehou word as 'n toets geëvalueer word:

- (1) Hoe was die gesindheid van die toetsling gedurende die tyd waarin die toets afgelê is?
- (2) Is die toetsling se oriëntasie en ingesteldheid gerig op die verlede, hede of toekoms?
- (3) Is die toetsling openhartig of verskans hy of sy inligting?
- (4) Is al die sinne voltooi of is sommige uitgelaat of net gedeeltelik voltooi?

(5) Hoe is die toetsling betrokke by die antwoorde wat gegee word?

Sien Addendum A vir 'n voorbeeld van Sacks se *Sinsvoltooiingstoets*.

#### **5.5.2.2 Bachmann se selfbeeldskaal (BS)**

##### **(1) Agtergrond**

Die selfbeeldskaal wat deur Bachmann en sy medewerkers (1967) ontwikkel is, is in die navorsing gebruik om 'n moontlike verstelling betreffende selfkonsep by die proefpersone te bepaal.

Hierdie selfkonsepskaal is verwant aan die selfkonsepmeetinstrument wat Rosenberg (1965) ontwikkel het.

In Suid-Afrika is Bachmann se *Selfbeeldskaal* deur Naudé (1982) getoets en 'n betroubaarheidsfaktor van 0,78 is verkry, met ander woorde die toets is betroubaar bevind. Die toets is in Afrikaans vertaal en getoets vir effektiwiteit van die vertaling. Die juistheid van die vertaling is sodoende vasgestel. Aangesien die proefpersone vir hierdie navorsing Afrikaanssprekend is, is dit ook van waarde om te weet dat die "Afrikaans vertaalde" toets effektief bevind is.

##### **(2) Samestelling van die toets**

Die *Selfbeeldskaal* bevat tien items waarvan ses positief en vier negatief is. Vrae 1, 2, 3, 5, 7 en 9 is positiewe items en 4, 6, 8 en 10 negatiewe items. Die positiewe items is: eiwaarde, goeie eienskappe, vaardigheid, houding teenoor die self, nuttigheid en arbeidstrots. Die negatiewe items is: gebrek aan selftrots, goed vir niks, kan niks reg doen nie en nutteloosheid.

Die items word op 'n vyfpuntskaal verreken, naamlik:



amper altyd	5
baie	4
somtyds	3
selde (baie min)	2
nooit	1

Tydens die nasien van die toets geld die omgekeerde orde in die puntetelling sodat 'n 5 'n 1 word, ensovoorts. Hoe hoër die totaal per toetspersoon hoe meer positief is die persoon se selfkonsep.

Dit is 'n kort toets wat min tyd neem om af te neem en na te sien.

OP DIE GRAFIEK VIR HIERDIE TOETS WAT SAAM MET DIE AFLEIDINGS IN HOOFSTUK SES GEGEE WORD, WORD DIE NEGATIEWE VRAE LAASTE GEPLAAS. DIE VERSKUIWING WORD GEDOEN OM 'N DUIDELIKER BEELD VAN POSITIWITEIT TEENoor NEGATIWITEIT TE PROJEKTEER.

Sien Addendum B vir 'n voorbeeld van *Bachmann se Selfbeeldskaal*.

### **5.5.2.3 Die Sestien persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF)**

#### **(1) Agtergrond**

Cattell en sy medewerkers (1988) het die *Sestien persoonlikheidsfaktorvraelys* (ook die 16PF genoem) ontwikkel om die primêre elemente van persoonlikheid te bepaal. Die 16PF word vir studente en volwassenes gebruik. Daar bestaan tans ses verskillende vorms van die toets. Vir hierdie navorsing word Vorm B, die 1968 uitgawe vir studente, gebruik.

Volgens Maas (1989:46) is die 16PF in Afrikaans vertaal deur die destydse Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing, tans die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN).

data vir sestion persoonlikheidstrekke, naamlik sosiale warmte, intelligensie, emosionele stabiliteit, selfhandhawing, spontaneiteit, betroubaarheid, vrypostigheid/sosiale avontuurlikheid, emosionele sensitiwiteit, agterdog, verbeelding, skerpsinnigheid, geborgenheid, radikalisme, selfgenoegsaamheid, selfdissipline en spanning.

Die laagste moontlike telling per faktor is 0 en die hoogste is 10. 'n Hoë telling is gunstig by sekere items. By ander items is 'n lae telling weer gunstig.

#### **5.5.2.4 Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele verhoudingsvraelys (PHSF)**

##### **(1) Agtergrond**

Die sogenaamde *Aanpassingsvraelys* wat in 1951 vrygestel is, is in 1967 hersien om die *Persoonlike, Huislike, Sosiale, en Formele verhoudingsvraelys* (PHSF) te word. Die PHSF bepaal die mate van aanpassing van onder andere studente en volwassenes betreffende persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge. Dit wil sê, hoedanig 'n persoon deur middel van volwasse, doeltreffende en gesonde response streef om sy innerlike behoeftes te bevredig en terselfdertyd die eise wat deur die omgewing gestel word suksesvol te hanteer, ten einde 'n harmoniese verhouding tussen die self en die omgewing te bewerkstellig (Fouché 1983:4).

Die toetsling gebruik 'n vraelys en antwoordblad. Op 'n vierpuntskaal word aangedui hoe dikwels sekere verhoudinge of situasies ervaar word:

- A: Amper altyd/altyd
- D: Dikwels
- S: Soms
- N: Byna nooit/nooit

Geen tydsbeperking word vir die toets gestel nie.

- A: Amper altyd/altyd
- D: Dikwels
- S: Soms
- N: Byna nooit/nooit

Geen tydsbeperking word vir die toets gestel nie.

(2) *Samestelling van die vraelys*

Die PHSF evalueer elf komponente van aanpassing wat in vier primêre aanpassingsgebiede verdeel word:

(1) Persoonlike verhoudinge (P)

Dit is daardie intrapersoonlike verhoudinge wat van primêre belang in aanpassing is, naamlik selfvertroue, eiewaarde, selfbeheer, senuweeagtigheid en gesondheid.

(2) Huislike verhoudinge (H)

Verhoudinge binne die huisgesin wat deur die persoon as afhanklike aanvaar word, word huislike verhoudinge genoem. Dit sluit in gesinsinvloede en persoonlike vryheid.

(3) Sosiale verhoudinge (S)

Dit is die verhoudinge van ekstroversie versus introversie; die mate waarin die persoon 'n behoefte het om met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag sosiaal te verkeer en die mate waarin 'n persoon voel dat sy gedrag ooreenstem met die aanvaarde norme van die samelewing.

(4) Formele verhoudinge (F)

Dit is daardie verhoudinge wat in formele situasies, in byvoorbeeld die kollege, die universiteit en die beroep voorkom, naamlik met medestudente, kollegas, gesagsfigure en meerderes.

'n Hoë telling toon goeie aanpassing, terwyl 'n lae telling op wanaanpassing dui.

## 5.6 SAMEVATTING

Die vier toetse wat in die navorsing gebruik word, naamlik *Sacks se Sinvol-tooiingstoets*, *Bachmann se Selfbeeldskaal*, die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* en die *PHSF-verhoudingstoets* het toepaslike data verskaf. Die kwalitatiewe data asook die data wat uit genoemde toetsing verkry is, word in hoofstuk ses uiteengesit en ontleed.

# HOOFSTUK 6

## RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

### 6.1 INLEIDING

Soos aangedui in hoofstuk vyf is die navorsing gedoen met vrywillige finalejaar onderwysstudente wat ook toppresterders is. Tydens die identifikasie van die toppresterders is toepaslike data ten opsigte van die studente se jaarpuntsimbole en skole se terugvoer na praktiese onderwys, versamel. Hierdie data maak deel uit van die kwalitatiewe data in die onderhawige studie. Die res van die kwalitatiewe data is deur middel van vraelyste ingesamel. Die studente wat besluit het om deel te neem aan die *Program vir Kognitiewe Versterking* het deur middel van informele vraelyste, voor die aanvang van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP), hulle verwagtinge van die program neergeskryf. Na afhandeling van die program het hulle, weer deur middel van informele vraelyste, hulle indrukke van die program weergegee. Sowat 'n jaar later is die proefpersone (toe reeds onderwysers) gevra om terug te dink aan die program. Sodoende moes hulle subjektief evalueer tot watter mate die CEP-vaardighede deel van hulle lewe geword het en of hulle die versterkte vaardighede in hul beroep gebruik. Die gegewens vanaf die proefpersone se lêers asook die informele vraelysgegewens word hieronder weergegee. Na elke versameling gegewens word die data saamgevat sodat gewys kan word op toepaslike kwalitatiewe gegewens ten opsigte van die studie. Daarna word die kwantitatiewe gegewens, naamlik die ingesamelde data van die media wat voor en na die aanbieding van die *Program vir Kognitiewe Versterking* ingeskakel is, verskaf en ook bespreek.

Vervolgens word die kwalitatiewe gegewens verstrekk.

## 6.2 KWALITATIEWE DATA

### 6.2.1 Inligting uit die studente se persoonlike lêers

Die dertien proefpersone het gesamentlik 73 A's, 32 B's en 3 C's as jaarpuntsimbole verwerf in die vakke wat hulle in die vierde jaar geneem het. Hierdie jaarsimbole is 'n bevestiging daarvan dat die studente toppresterders is.

Na afloop van elke praktiese onderwystydperk word die studente se verslae wat van die skole af kom, in hulle lêers geplaas. Die volgende terugvoer is na die Januarie Praktiese Onderwys, voordat die studente die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) bygewoon het, deur die skoolhoofde en personeel van die skole waar hulle praktiese onderwys gedoen het, verskaf.

#### 6.2.1.1 Positiewe terugvoer ná praktiese onderwys

Wat praktiese onderwys betref, is die volgende kommentaar gelewer. By sommige van die studente is meer as een opmerking gevind:

'n Puik onderwyser!

'n Onderwyser met baie potensiaal.

'n Belowende, knap student.

'n Uitstekende onderwyser!

'n Dame wat goeie werk lewer wat resultate meebring.

'n Positiewe, hardwerkende student.

'n Dame met inisiatief.

'n Knap onderwyseres.

.... tree met empatie op teenoor die kleuters.

Bereik baie met leerlinge.

'n Goeie kommunikator.

'n Dame met besondere onderwyspotensiaal.

'n Onderwyser met dryfkrag.

'n Doeltreffende, positiewe student.

'n Oulike Wiskunde-onderwyser.

### **6.2.1.2 Negatiewe terugvoer ná praktiese onderwys**

Slegs ten opsigte van een student is daar negatiewe terugvoer gegee, naamlik:

Pas nie maklik aan in vreemde, nuwe omstandighede nie.

Ontbreek met tye selfvertroue.

### **Interpretasie**

Die evalueerders (skoolhoofde en personeel) het die proefpersone besondere lof toegeswaai. Die potensiële beroepstoetreders se potensiaal tot doeltreffendheid in die onderwys is deur die praktiserende onderwysers raakgesien. Ook "inisiatief" word genoem as gemanifesteerde eienskap van hierdie potensiële beroepstoetreders. Hulle goeie werk en hardwerkendheid sluit volgens die verslae effektiewe kommunikasie met die leerlinge in asook affektiewe meegaan met die leerlinge, bedoelende hulle simpatie en empatie met die leerlinge. Die positiewe ingesteldheid van die proefpersone teenoor die onderwys is 'n bevestiging van hierdie potensiële onderwysberoepstoetreders se oënskynlike "korrekte" beroepsbesluite. Dit kom ook voor asof die proefpersone sodanig voorberei is vir die beroep dat hulle met gemak tot die beroep kan toetree. Daar is dan ook 'n verwagting dat die studente 'n aanwinst in die onderwys sal wees.

Die negatiewe opmerking betreffende 'n enkele proefpersoon se aanpassingsvermoë kan bes moontlik in die regte perspektief geplaas word as vermeld word dat dié dame se laaste praktiese onderwystydperk in 'n weermagbasis deurgebring is. Daar moes sy met letterlik niks, behalwe 'n aantal bereidwillige

mense sonder onderwysersopleiding, help om 'n skool te probeer vestig vir leerlinge met geweldige agterstande.

## 6.2.2 Informele vraelysgegewens

### 6.2.2.1 Informele vraelyste om die proefpersone se verwagtinge van die CEP te bepaal

Vanaf die informele vraelyste wat die eksperimentele groep voor die CEP voltooi het, is onverwerkte kommentaar betreffende hulle verwagtinge van die *Program vir Kognitiewe Versterking* verkry. Die navorser gee tussen hakies 'n aanduiding van die area (psigies en/of beroepsmatig) van elke proefpersoon se verwagtings. Die proefpersone is vooraf in breë trekke ingelig oor die doel van die CEP. Die proefpersone se verwagtinge het soms sodanig oorvleuel dat dit na vyf eenhede verwerk is.

- (1) "Ek glo en hoop en vertrou dat die kursus tot opheldering en verbetering van my **intellek** en my **totale menswees** sal lei en ek sien baie uit daarna, alhoewel dit baie van ons tyd in beslag gaan neem." (Kognitief en ander psigiese vermoëns.)
- (2) "Ek dink ek gebruik my kognitiewe denke baie goed. Ek weet nie eintlik wat om te verwag nie, maar ek sien uit daarna, met 'n oop gemoed en hoop om wel **kognitief meer versterk** te word." (Kognitief.)
- (3) "Ek voel myself redelik bevoeg betreffende kognitiewe vaardighedsgebruik. Ongeveer 60%. Ek is egter nie bevoeg om kinders te begelei sodat hulle die kognitiewe vaardighede effektief sal kan benut nie. Ek verwag van die kursus om my te leer om my **kognitiewe vaardighede ten volle in te span en te benut** en om kinders te begelei sodat hulle **dit ook effektief sal kan benut**" (Kognitief en beroepsmatig.)



- (4) "Ek sou sê ek gebruik kognitiewe vaardighede tot 'n klein mate, maar meestal onbewus. Ek is seker daarvan dat ek nog nie my **volle potensiaal** bereik het nie. Ek voel tans *heeltemal onbevoeg om aan kinders kognitiewe vaardighede oor te dra.*" (Implisiet kognitief en beroepsmatig.)
- (5) "Ek verwag om deur middel van die program vinniger, meer deeglik en vir 'n langer tyd feite, gebeurtenisse te behou, maar nog meer dat ek ook sal kan **interpreteer**. Ek hoop die Program sal van my 'n **dinkende en standvastige mens maak.**" (Kognitief en ander psigiese vermoëns.)

### **Interpretasie**

Die navorser het die proefpersone se verwagtinge in drie kategorieë geplaas, naamlik kognitief, psigiese vermoëns en beroepsmatig. Hierdie kategorieë, soos reeds aangedui, is direk na elke afsonderlike proefpersoon se **verwagtinge** van die CEP, tussen hakies geplaas. Samevattend kan gesê word dat die studente se verwagtinge langs die volgende weë verloop het, naamlik verwagtinge ten opsigte van die ontwikkeling en versterking van kognitiewe vaardighede; 'n moontlike versterking van psigiese vermoëns asook finale afronding vir die onderwysberoep sodat hulle ook leerlinge kan begelei in kognitiewe ontwikkeling.

#### **6.2.2.2 Informele vraelyste om die proefpersone se belewinge van die CEP te bepaal**

Na afloop van die CEP het die proefpersone deur middel van informele vraelyste kommentaar op die CEP gelever:

Die proefpersone se kommentaar word in die volgende negentien stellings saamgevat:

- (1) ".....dit was 90 ure wat leersaam was, nie net teoreties nie, maar dit was ook leersaam ten opsigte van die **persoonlike en geestelike**." (Kognitiewe, psigiese en geestelike dividende.)
- (2) "In die eerste plek het ek dinge maar net altyd gedoen sonder om daaroor na te dink of te doen soos ek wou - half outomaties. Nou weet ek dat 'n mens eers moet **stilstaan**, alles moet **ontleed**, teen mekaar moet **opweeg**, en jouself die belangrike vraag vra: **wat gaan ek daaruit kry?**" (Impulskontrole dus metakognitief.)
- (3) "Wat ek baie geniet het, was die feit dat ons soveel dinge prakties gedoen het. Ek is nie 'n baie **praktiese** mens nie, maar met die kursus het ek geleer dat enige mens bereid en gewillig moet wees om ook prakties te kan dink en doen." (Groter planmatigheid ten opsigte van probleembenadering - metakognitief.)
- (4) "Ek weet nou alles moet eers goed **ontleed** word." (Beplanning - metakognitief.)
- (5) "Die kursus het my as toekomstige onderwyser baie **verryk**." (Verrykend - algemeen psigies.)
- (6) "Dit was vir my regtig **sinvol** en baie **leersaam**. Dit het my geleer om amper nooit meer impulsief op te tree nie, maar om regtig te gaan **nadink oor wat ek gedink het**." (Impulskontrole - metakognitief.)
- (7) "My **probleemoplossingstrategie** (proefpersoon se eie terminologie) het baie verbeter." ("Probleemoplossingstrategie" - metakognitief.)
- (8) "Die kursus het my beslis geleer hoe om **probleme** met groter sekerheid en doeltreffendheid aan te pak! Verder het ek ook in baie opsigte wyser

geword en groter insig in die lewe gekry." (Probleemoplossing as denkstrategie en psigiese volwassenheid.)

- (9) "My **persoonlikheid** het baie gegroei!" (Persoonlikheidsdividende - dus groter psigiese volwassenheid.)
  
- (10) "Ek het besef dat mens nie slegs in kompartemente kan dink om 'n probleem op te los nie, en dat die wêreld eintlik op duisende maniere benader kan word. Elke probleem het sy eie oplossing as mens dit net ontleed." (Algemene kognitiewe wordingsversnelling en metakognisie.)
  
- (11) "Gedurende die kursus moes ek seker een van die grootste besluite ooit neem, en vandag is ek oortuig dat ek die regte besluit geneem het. Aanvanklik het ek die kognitiewe vaardighede nie doelbewus aangewend nie, maar toe ek die ses stappe deurgewerk het, het die voor- en nadele duidelik na vore getree. Die kursus het my ook op die nadele van **impulsiwiteit** gewys. Dit is 'n vaardigheid wat ek nog nie ten volle bemeester het nie, maar ek sal daaraan werk." (Kognisie en impulskontrole - metakognisie en openlike kritiese selfevaluering.)
  
- (12) "Die kursus het aan my verwagtinge voldoen - veral in dié opsig dat ek besef het dat kompartementagtige denke en parate kennis in weinig situasies 'n suksesvolle oplossing te weeg bring." (Algemene kognitiewe wordingsversnelling.)
  
- (13) "Die kursus was baie verrykend gewees en het my 'n **insig** gegee oor die kognitiewe vaardighede wat ek moet gebruik om 'n probleemsituasie suksesvol te hanteer." (Verrykend, psigiese volwassenheid en kognisie.)
  
- (14) ".....dit het my geleer dat ek moet **dink!** " (Kognisie.)

- (15) "Die dag toe daar gesê is dat die kursus ons hele lewe gaan beïnvloed, het ek gedink "nie sommer nie"! Maar vandag weet ek dit is die waarheid. Dit kan vergelyk word met die beeld van 'n lamp. Ek was die houtstaander van die lamp, my rondings was klaar gesny. Daar was voorsiening vir bedrading en 'n gloeilamp, maar afgewerk was ek nie. Met die kursus is elke ronding netjies **afgewerk**. En toe dit tyd was, is dit gepoleer, bedraad en het ek my gloeilamp gekry. Nou skyn my gloeilamp hier binne my en gee vir my lig. Ek kan dit sê - na afloop van die kursus voel ek 'n **voller, ronder** persoon en alhoewel dit veral kognitief van aard was, weet ek dat dit **my hele lewe daardeur beïnvloed het**." (Kognisie, afronding tot psigiese volwassenheid.)
- (16) "Die kursus het my die **insig** en ook die **vertroue** gegee. Waar ek vroeër 'n **probleem vermy** het, kan ek dit alles nou bedink en dan die regte **oplossing** vind." (Selfkonsep, psigiese volwassenheid en metakognisie.)
- (17) "Ek voel nou meer gerus oor my **toekoms** as onderwyser en oor die hantering van probleme wat in die volwasse lewe op my pad gaan kom." (Beroepsmatig, probleemoplossing en toekomsgerigtheid.)
- (18) "Ek sal graag hierdie **vaardighede** aan die leerlinge in my klas wil oordra." (Beroepsmatig.)
- (19) "Die kursus het my geleer om **selfstandig** op te tree. Ek het ook geleer om nie net te besluit nie, maar eers helder daaroor te **dink**. Dit is 'n moet vir elke student om die kursus by te woon, omdat dit mens so vorm en afrond." (Persoonlikheid, impulskontrole as metakognisie en algemene psigiese volwassenheid.)

## Bespreking

Dit is opvallend dat die proefpersone aanvanklik beperkte verwagtinge van die CEP gekoester het. Die proefpersone se kommentaar na afloop van die kursus verskil dramaties van hulle aanvanklike verwagtinge. Hulle het deurgaans as 't ware 'n loflied oor die kursus gesing. Hulle sien hulleself as meer afgerond en toegerus vir die lewe in die algemeen en die beroepslewe in die besonder. Die potensiële onderwysberoepstoetreders noem kognitiewe versterking en dan veral metakognitiewe ontwikkeling, psigiese wording, persoonlikheidsversterking, toekomsgerigtheid, selfevaluering en beroepsmatige voorbereiding as "winste" wat aan hulle menswees toegevoeg is deur die CEP.

'n Algemene kognitiewe wordingsversnelling wat deur die potensiële onderwysberoepstoetreders beleef is, stel hulle byvoorbeeld in staat tot beter probleemoplossing. Hulle het metakognitiewe vaardighede aangeleer en ingeef, byvoorbeeld impulscontrole en planmatigheid. Verder vermeld die proefpersone wyer dividende soos algemene psigiese groei. Dit kom voor asof die proefpersone dit beleef het dat hul persoonlikhede gedy het, soveel so dat van die studente hulle meerdere selfstandigheid, groter selfvertroue en verruimde geestelike aangedui het en hulleself byvoorbeeld as "'n voller, ronder persoon" beskryf het. In die lig van die sentrale doelstelling van hierdie proefskrif is sodanige ervaring van die groep proefpersone van besondere belang. Op intuïtiewe wyse voel hulle dus voorwetenskaplik aan dat daar iets meer met hulle tydens hulle blootstelling aan die program gebeur het as kognitiewe en selfs metakognitiewe versterking of verryking. Hulle terugvoer dui daarop dat hulle dit beleef het dat hulle moontlik ook 'n wordingsversnelling ondergaan het ten opsigte van ander psigiese funksies.

Die studente het die kursus as prakties, leersaam, en sinvol beleef. Verder getuig hulle daarvan dat hulle meer afgerond en toegerus vir die beroep en die lewe voel. Hulle voel ook dat hulle meer insig en wysheid het. Suksesbeleving het nie net "gerustheid oor die toekoms" meegebring nie, maar het die proefpersone sodanig

gemotiveer vir die beroep dat hulle graag hierdie nuutverworwe vaardighede aan leerlinge wil gaan oordra.

### **6.2.2.3 Informele vraelyste nadat die proefpersone tot die beroep toegetree het**

'n Jaar nadat die proefpersone tot die beroep toegetree het, is hulle van vraelyste voorsien om te bepaal of hulle nog steeds onder dieselfde indrukke betreffende die CEP verkeer en of hulle kan agterkom dat hulle die verrykte vaardighede benut.

Een van die proefpersone hou tans in Duitsland skool en die ander een kon nie opgespoor word nie. Die kommentaar van elf van die dertien proefpersone word dus vervolgens verskaf. Daarna word, benewens 'n samevatting van die kommentaar volgens kategorieë, ook aanbevelings wat die proefpersone op hierdie stadium betreffende die *Program vir Kognitiewe Versterking* maak, verskaf.

- (1) "Ek beleef die preprimêre wêreld as **bale aangenaam**, maar ook **vermoelend**. Aanvanklik was die nuwe wêreld vir my baie **vreemd**. Ek het baie hard gewerk en **alles in my onderwys ingesit**.

Ek dink die kognitiewe vaardighede wat tydens die program versterk is, is al **só deel van my lewe** dat dit vir my natuurlik kom tydens onder andere **besluitneming**. Ek dink nie eers meer oor watter vaardighede ek nou besig is om te gebruik nie. Ek dink ek gebruik ook baie van die vaardighede wanneer ek met kollegas en die hoof in aanraking is. My kleuters by die skool vind direk daarby baat aangesien ek dit daaglik gebruik in my optrede en denke." (Motivering, besluitneming, konstruktiewe interpersoonlike verhoudings, metakognisie en doelmatige kleuterbegeleiding.)

- (2) "Toe ek begin skool hou het, was ek tegelykertyd baie dankbaar dat ek die pos gekry het, maar ook **bang** vir die geweldige verantwoordelikheid wat gepaard gaan met 'n graad een-pos.

Ek gebruik die vaardighede wat tydens die program versterk is daaglik, byvoorbeeld as ek voorbereiding doen. Daar moet, onder andere, voorberei word vir gedifferensieerde aanbieding. Alternatiewe moet gevind word. Die program het my geleer om te **ontleed**, te **organiseer** en te **redeneer**, te **vergelyk** en dan te **besluit**. Ek leer ook hierdie vaardighede op indirekte wyse vir die graad een-leerlinge." (Verantwoordelikebesef, kennis, metakennis en doelmatige junior primêre begeleiding.)

- (3) "Dit was 'n **aangename ondervinding** om te begin skool hou. Ek is baie tevrede met die beroepskeuse wat ek uitgeoefen het. Die dosente wat my opgelei het, het geweet wat in die praktyk gebeur en my sodoende goed voorberei vir die junior primêre fase waarin ek skool hou."

Wanneer opdragte aan my bekend gemaak word, weeg ek eers verskillende moontlikhede teen mekaar op en doen nie alles halsoorkop nie. So word die beste moontlike **oplossing** verkry. Ek merk op selfs die skoolhoof en sommige departementshoofde **deurdink** eers planne baie goed voordat hulle keuses maak." (Betekenisgewing: aangenaam, metakennis en besluitneming.)

- (4) "Ek het my toetrede tot die onderwys as baie **uitdagend** beleef. Die administrasie en organisasie van die skool was net soms deurmekaar. Daar is te veel reëls en regulasies.

Ek gebruik die vaardighede wat tydens die program ontwikkel en versterk is veral by die **oplossing van probleme** en as ek opdragte ontvang." (Motivering, kennis en probleemoplossing.)

- (5) "Ek het dit baie **geniet** om uiteindelik te begin skool hou. Dit was 'n groot **uitdaging** om met die graad eens te werk. Ek stel baie belang in die onderwys van klein kindertjies en is baie lief vir hulle. Dit is 'n heerlike **belewenis** om die hulpelose kind te help en te lei.

Ek gebruik die kognitiewe vaardighede veral in die klas met die aanbieding en verduideliking van die "nuwe Wiskunde" en ook met Aanvangslees. Die konsep **ontfieding** wend ek baie aan ten opsigte van die leerling wat nie vinnig 'n begrip bemeester nie - as daar verdere voorbeelde nodig is. Soms wend ek ook van die vaardighede aan in **probleemsituasies** met kollegas." (Motivering, belewenis: positief, kognisie, metakognisie, doelgerigte begeleiding en konstruktiewe interpersoonlike verhoudings.)

- (6) "Ek het 'n graad een-pos gekry alhoewel ek vir senior primêre onderwys opgelei is. Ek was baie positief toe ek begin skool hou het. Ek het geen probleme ervaar nie. Die opleiding wat ek ontvang het, het my **toegerus** vir die taak. My **deursettingsvermoë** is deur die CEP versterk.

Ek gebruik nie die versterkte vaardighede so baie nie, aangesien ek met die graad eens werk. Ek het egter al van die materiaal gebruik soos die **ysbreek sessles**, **leierontwikkeling**, ensovoorts. Onderwysers in die senior primêre fase kry, volgens my, meer geleenthede om kognitiewe vaardighede te benut, byvoorbeeld ten opsigte van probleemoplossing soos vir fondsinsamelingsprojekte." (Deursettingsvermoë, beroepselfvertroue en 'n gebrek aan insig in die juniorprimêre onderwyssituasie.)

- (7) "Ek gebruik die kognitiewe vaardighede wat versterk is baie, as ek skool hou en in my verhouding met kollegas, byvoorbeeld **organisering**, **leiding**, **beplanning** en **probleemoplossing**. Ek betrek die leerlinge - gee byvoorbeeld baie hindernisopdragte." (Kognisie, metakognisie en leierskap.)



- (8) "Alles was aanvanklik baie deurmekaar. Daar was feitlik geen sillabusse, leerstof, hulpmiddels, ensovoorts beskikbaar nie.

Ek gebruik die kognitiewe vaardighede in die vakke wat ek aanbied, naamlik Aardrykskunde en Wiskunde. In Aardrykskunde laat ek die leerlinge byvoorbeeld **sistematies soek** na plekname op atlaskaarte. In Wiskunde **sorteer** die leerlinge byvoorbeeld inligting en hulle **beplan** strategieë vir oplossings." (Kognisie.)

- (9) "Ek was onseker en bang oor dissipline. Dit was asof die leerlinge nie wou luister nie. Ek was onervare en die metodiek wou nie in die praktyk werk nie. Ek het myself as onvolwasse met min selfvertroue beleef.

Ek het algaande **sterker gesteun** op dit wat ek in die CEP geleer en beleef het, byvoorbeeld **probleemoplossing**. Ek bied Wiskunde aan en leer die leerlinge om probleme op te los. Dan gebruik ek ook die vaardighede in probleemoplossing in die studie waarmee ek besig is. Ek kom agter dat ek beter **besluite neem**. Ek besef nou dat dit wat ek in die CEP geleer het so deel van my denke is dat dit amper as algemene kennis natuurlik kom." (Kognisie, metakognisie en selfvertroue.)

- (10) "Ek het my toetrede tot die onderwysberoep baie positief beleef. Ek het baie hulp en leiding ontvang en is deurentyd ondersteun deur die hoof en ander personeel.

Ek gebruik die kognitiewe vaardighede wat deur die CEP ontwikkel en versterk is daaglik. Ek moet **beplan** en **organiseer**, **nuwe idees** en dinge **uitdink** en **evalueer** wat ek gedoen het. As remediërende onderwyser neem ek 'n **leidende rol** by ons skool." (Positiewe ingesteldheid, kognisie, metakognisie en leierskap.)

- (11) "Ek het na voltooiing van my Onderwysdiploma, waarin ek in junior en preprimêre werk gespesialiseer het, nog verder studeer. Daarna het ek 'n pos by die Tegniese Kollege aanvaar. Ek studeer nog steeds, alhoewel nou net deelyds. Ek het geen noemenswaardige aanpassingsprobleme of -skokke beleef nie, met ander woorde ek het heel gemaklik begin klas gee. Ek glo ek is volwasse genoeg en het **gereed** gevoel vir toetrede. Verder het my opleiding my ook goed **voorberei** vir die taak.

Mens kan die kognitiewe vaardighede in byna enige situasie gebruik, omdat mens se denke basies jou hele lewe regeer. Ek dink ek gebruik die vaardighede veral in "nuwe" en "vreemde" situasies wat kreatiwiteit verg. Dit is dikwels belangrik om innoverend en positief in jou denke te wees." (Volwassewording, aanpassingsvermoë en kognisie.)

## Bespreking

In retrospeksie sien die proefpersone hulle toetrede tot die onderwysberoep meestal as aangenaam. 'n Positiewe houding het meegebring dat hulle die uitdagings kon aanvaar en van tevredenheid en 'n gemaklike hantering van die situasie getuig. Die proefpersone gee dan ook erkenning aan deeglike en bruikbare "beroepstoerusting" - selfs 'n gevoel van toegerustheid betreffende deursettingsvermoë.

Onder die bewustheid van die verantwoordelikheid wat aan die beroepstoetreders toevertrou is, noem enkeles dat hulle bang was en die beroep as vermoeiend beleef het. Een van die beroepstoetreders het probleme met dissipline ervaar. Twee van die proefpersone het die nuwe situasie as "deurmekaar", met ander woorde ongeorden, beleef. Een van genoemde twee beroepstoetreders sien die ongeordenheid in die administrasie en organisasie by die skool raak en vind dan verder 'n onnodige hoeveelheid reëls en regulasies in die beroepsituasie. Die ander beroepstoetreders wat die situasie "deurmekaar" beleef het, skryf dit aan

tekortkominge betreffende onder andere leergange en media toe. Die proefpersoon moes die tekortkominge oorkom het, aangesien verder beskryf word hoe die bepaalde beroepstoetreders die vakke nou aanbied deur onder andere kognitiewe vaardighede te implementeer. Betreffende die toetreding tot die beroep word die afleiding uit die kommentaar van die beroepstoetreders gemaak dat hulle dit beleef het dat hulle kognitief versterk was. Behalwe die kognitiewe versterkingsmoment, beleef hulle ook dat hulle wyer ten opsigte van hulle persoonsmoontlikhede ondersteun is, sodat dit hulle beter vir hulle onderwystaak toegerus het. Hulle het dit dus beleef dat hulle nie net kognitief versterk is nie, maar dat hulle ook vir die volle spektrum van hulle menswees en van hulle psigiese moontlikhede dividende geput het uit die CEP. Sodoende beleef hulle dit dus dat hulle deur die CEP beter toegerus vir hulle onderwystaak. Dat die beroepstoetreders as verantwoordelike volwassenes die beroep geniet, is 'n manifestasie van selfaktualisering.

Wat die kognitiewe vaardighede betref, is die proefpersone se kommentaar feitlik deurgaans positief. Die proefpersone benut die vaardighede in hulle beroep op drie maniere, naamlik terwyl hulle voorberei vir hulle begeleidingstaak, tydens genoemde begeleidingsituasie, asook in hulle omgang met kollegas. Die proefpersone beleef die gebruik van kognitiewe vaardighede as sodanig versterk en geïnternaliseer dat daar selfs by hulle sprake daarvan is dat dit deel van hul lewens is. Verder is daar by die proefpersone 'n besef van eie volwassenheid en dan sekerlik volwassenheid wat vaardige denkvermoë insluit. Die proefpersone is, volgens hulle eie mening, in staat om te dink oor hulle eie denke. Hulle is dus van mening dat hulle metakognitiewe vermoë uitgebrei het. Verder is hulle in staat om die gebruik van en gebrek aan kognitiewe vaardighede by andere raak te sien en te identifiseer. Die siening oor die geringer implementeringsmoontlikhede van die CEP in die juniorprimêre fase, getuig van 'n gebrekkige insig, maar tog van 'n poging tot evaluering.

Die proefpersone getuig van gemotiveerdheid en gee aangename, positiewe betekenis aan die onderwyssituasie. Die psigiese vitaliteit wat uit die aangename belewing en positiewe betekensgewing van die nuwe situasie kom, is moontlik 'n indikasie van selfaktualisering. Die onderwysers stel dit dat hulle deursettingsvermoë het en daarom as nuwelinge maklik aanpas in die beroepsituasie. Hulle stel dit verder dat hulle verantwoordelik voel en dienooreenkomstig optree. Die optrede van die beroepstoetreders in die beroepsituasie skyn volwasse te wees. So word van konstruktiewe volwasse interpersoonlike verhoudinge geskryf. Die verantwoordelikhedsbesef waaroor die proefpersone beskik, manifesteer in die aanbevelings wat hulle op die vraelyste maak in terme van kognitiewe vaardighede, die CEP en die onderwys in die algemeen.

#### **6.2.2.4 Toepaslike aanbevelings soos verskaf deur die proefpersone as praktiserende onderwysers**

- Daar kan dalk 'n aanpassing ten opsigte van die vlakke (van die CEP) wees sodat daar nie net een moeilikheidsgraad is nie.
- Die program moet vir elke aspirant onderwyser aangebied word.
- Die program moet by alle skole aangebied en geïmplementeer word om sodoende lewensvaardighede aan te leer - onderwysers en leerlinge weet nie daarvan nie.
- Die kursus moet nie net vir 'n uitgesoekte groep aangebied word nie, maar moet eerder selfs by skole vir onderwysers en leerlinge aangebied word.
- 'n Kursus soos hierdie behoort aan alle onderwysers aangebied te word, aangesien daar deesdae van elke onderwyser verwag word om kognitiewe vaardighede toe te pas en hulle "weet nie hoe nie".

- Die program behoort aangepas te word en ook vir senior primêre leerlinge, wat nie die vaardighede in die junior primêre jare aangeleer het nie, aan te leer.
- Die program moet so gou as moontlik by alle skole - op die platteland ook - aangebied word.
- Die program is noodsaaklik vir elke onderwyser. Waar persone in bestuursposisies in die onderwys nog nie met so iets kennis gemaak het nie, moet die program so gou as moontlik vir hulle aangebied word, sodat hulle kan verstaan.
- Die program moet na aanbidding met opknappingskursusse opgevolg word.
- Stel die program aan al die mense in die onderwys bekend.
- Meer onderwysers moet die program voltooi.
- Skep geleenthede vir "gewone mense" ook om hulle kognitiewe vaardighede te verbeter.
- Meer mense moet die kursus volg.... op skoolvlak al.

Dit lyk asof, in die geheel gesien, die proefpersone die CEP baie waardevol gevind het. Die dividende wat hulle daaruit gekry het - kognitief asook ander psigiese en sosiale dividende - kom hulle baie goed te pas in hulle werksituasie. Dit kan moontlik wees dat die CEP gedeeltelik verantwoordelik is vir die gemak waarmee hulle die beroepswêreld betree het en vir die beroepstevredenheid wat hulle ondervind. Vanuit hulle situasie binne die beroep is dit dan ook hulle mening, as groep, dat die kursus nie net binne die breë onderwysverband aangebied moet word nie, maar ook veel wyer - vanaf skoolvlak, beginnende in die junior primêre

fase, deur die senior primêre en sekondêre fase tot by onderwysbestuursvlak en ook vir mense buite die onderwys. Insig in die CEP, soos vir hulle aangebied, bring mee dat die groep aanbeveel dat die CEP vir elk van die voorgenoemde groepe aangepas word en dat 'n opvolgkursus ook beplan moet word.

### 6.2.3 Samevatting

Die kwalitatiewe data wat uit die proefpersone se persoonlike lêers gekry is, het bevestig dat hulle toppresterders is, op akademiese en op professionele terrein, as aspirant onderwysers. Hulle het verwag om deur middel van die *Program vir Kognitiewe Vaardighede* (CEP) veral kognitief toegerus te word. Verder het hulle ook die verwagtinge gekoester dat verdere psigiese wording sal plaasvind sodat hulle die beroep as afgeronde onderwysers kan betree.

Die "loflied" wat die potensiële onderwysberoepstoetreders oor die CEP gesing het, word toegeskryf aan die versterking wat hulle beleef het. Hulle noem dan ook nie net kognitiewe versterking nie, maar veral ook metakognitiewe ontwikkeling, psigiese wording, versterkte vermoëns tot effektiewe interpersoonlike verhoudinge en persoonlikheidsversterking as dividende van die CEP. Wat beroepsmatige toerusting betref, noem hulle dan ook dat hulle op grond van die program toegerus en afgerond voel.

Na 'n tydperk in die onderwysberoep evalueer die proefpersone hulle toetrede tot die beroep. Hier vermeld hulle dat hulle die kognitiewe versterking in die beroep as nuttig en toepaslik vind. Weereens noem hulle ook ander persoonsdividende soos 'n positiewe ingesteldheid, motivering, 'n verantwoordelike besef en algemene psigiese wording. Die beroepstoetreders beleef hulleself as verantwoordelike volwassenes met vermoëns tot verantwoordelike interpersoonlike verhoudings. Die verantwoordelikheid manifesteer as verantwoordelike interafhanklikheid.

### 6.3 KWANTITATIEWE DATA

Kwantitatiewe gegewens is in terme van eenvoudige statistiek verwerk. Die data is gebruik om grafieke van die bevindinge uit elke toets te kon trek. Verder is 'n profiel van elke individuele proefpersoon se toetsgemiddeldes vir die vier toetse saamgestel en daarnaas is die data met die rekenaar verwerk. Afleidings sal uit die verskillende analyses gemaak word.

#### 6.3.1 Interpretasie vanaf toetsgrafieke

Die grafieke van die vier toetse, naamlik Sacks se *Sinsvoltooingstoets* (SSCT), *Bachmann se Selfbeeldskaal* (BS), die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) en die *Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys* (PHSF) word verskaf en geïnterpreteer. Vervolgens word die toetsgegewens aan die hand van genoemde grafieke bespreek en ooglopende afleidings word gemaak. Vir elkeen van die toetse word eerstens 'n grafiek van die gemiddelde tellings van die proefpersone se voor- en natoets verskaf. Die grafiek word beskryf. Daarna word 'n grafiek van die verskillende items van die toets geplaas en bespreek.

##### 6.3.1.1 Sacks se *Sinsvoltooingstoets* (SSCT)

Soos in 5.5.2.1 uiteengesit, verskaf Sacks se *Sinsvoltooingstoets* (SSCT) inligting betreffende die individu se ingesteldheid teenoor die geslagte (seksualiteit), interpersoonlike verhoudinge, gesinsverhoudinge en die individu se selfkonsep.

Die response van die toetspersone is subjektief volgens 'n sespuntskaal beoordeel. In die interpretasie is dit belangrik om te onthou dat 'n afname in telling, op positiewe wording dui.

Twee grafieke van die SSCT word vervolgens verskaf. Op die eerste grafiek (grafiek een) word die dertien proefpersone se gemiddelde tellings in die voor-

en natoets verskaf. Grafiek twee is 'n grafiese voorstelling van die toetsitemdata in die voor- en natoets. Elke grafiek word dan bespreek in terme van opsigtelike verskuiwings.

Grafiek een (gemiddelde tellings) word op bladsy 140 verskaf.

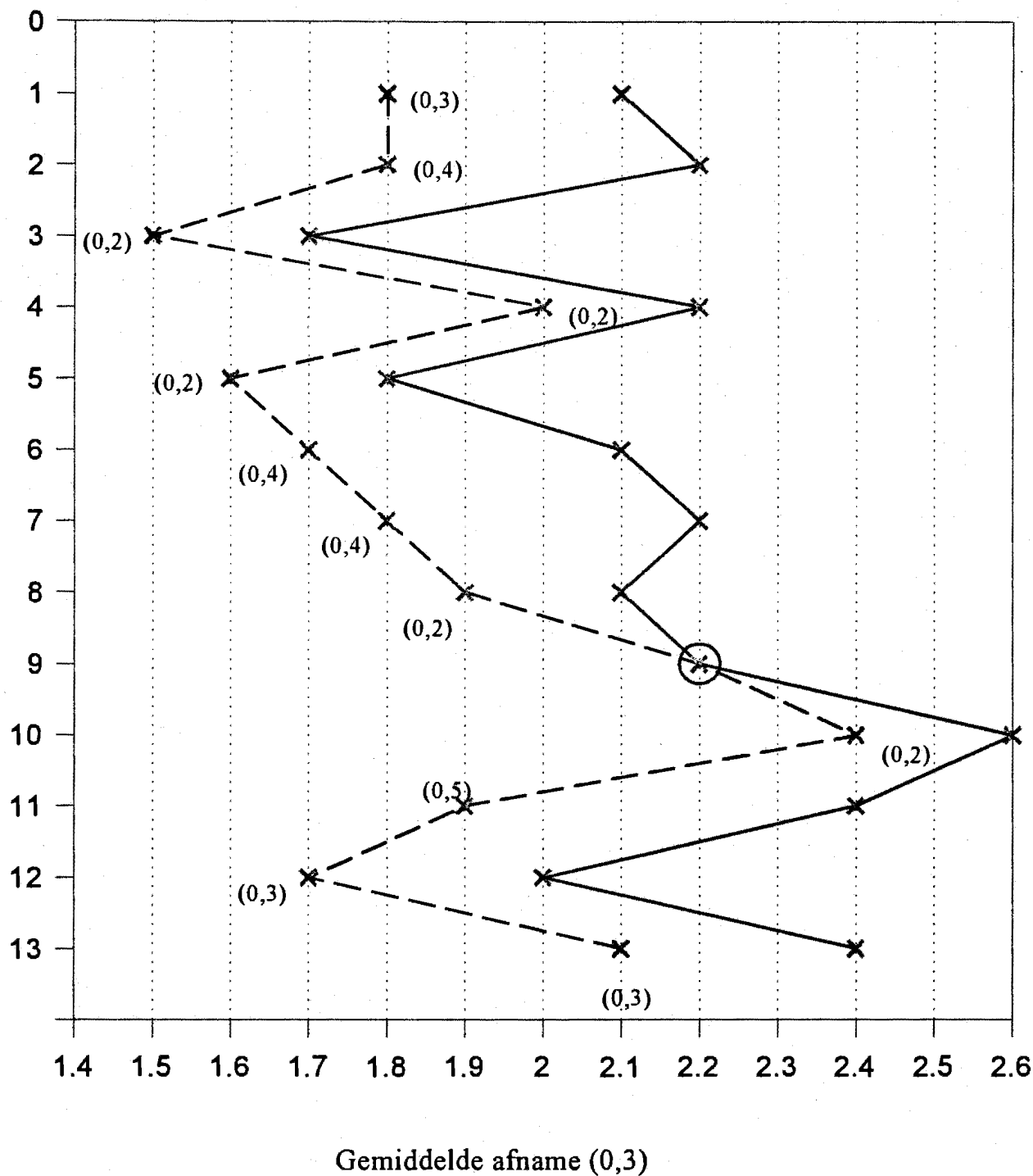


## GRAFIEK 1

## SACKS SE ONVOLTOOIDE SINNETOETS (SSCT)

Proefpersone: Gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon  
(Afname in tellings dui op houdings- en verhoudingsverbetering)

— X — Voortoets — X — Natoets



**Interpretasie van grafiek een: SSCT- gemiddelde toetstellings vir elke proefpersoon**

Die toetstellings het afgeneem met 'n gemiddeld van (0,3). Twaalf van die dertien proefpersone het opsigtelik positief ontwikkel betreffende die **selfkonsep**, **interpersoonlike** en **gesinsverhoudings** en 'n **ingesteldheid teenoor seksualiteit**. Een toetspersoon (nr. 9) het dieselfde telling in die voor- en natoets. Persoon (11) toon die grootste ontwikkeling, naamlik (0,5). Die afleiding word gemaak dat daar opsigtelik **wording** by die proefpersone was betreffende **selfkonsep**, **interpersoonlike** en **gesinsverhoudings** asook 'n **ingesteldheid teenoor seksualiteit**.

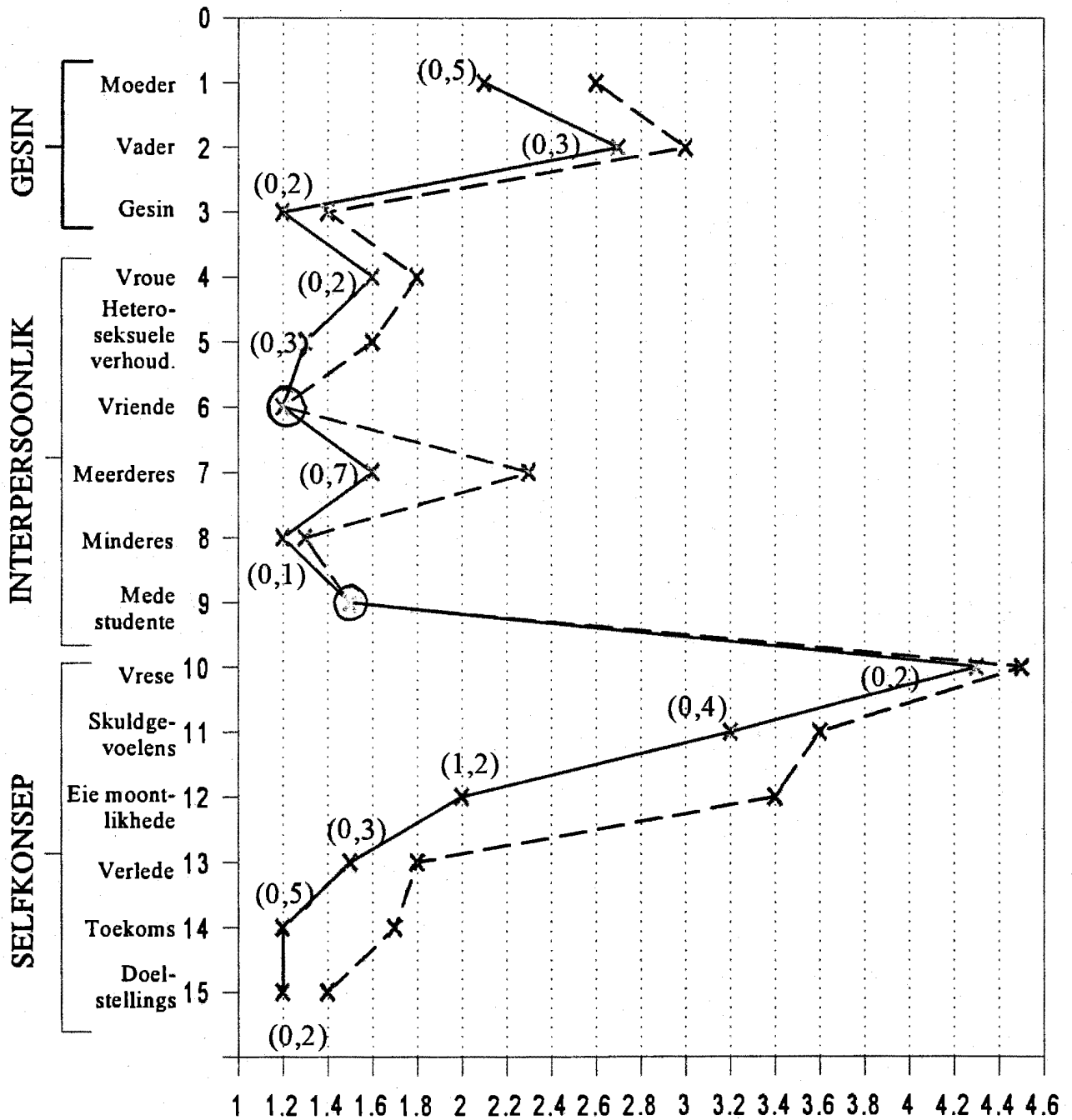
Grafiek twee (gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon) word op bladsy 142 verskaf.

## GRAFIEK 2

## SACKS SE ONVOLTOOIDE SINNETOETS (SSCT)

Proefpersone: Gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon  
(Afname in tellings dui op houdings- en verhoudingsverbetering)

—X— Voortoets —X— Natoets



### Interpretasie van grafiek twee: SSCT-toetsitems

Dit wil voorkom asof die grootste ontwikkeling plaasgevind het ten opsigte van die proefpersone se positiewe siening van hulle **eie moontlikhede** (12). Dit is ook opmerklik dat die potensiele onderwysberoepstoetreders se houding teenoor en verhouding met hulle meerderes positief ontwikkel het. Die potensiele beroepstoetreders se siening van die toekoms het opsigtelik positief ontwikkel. Daar was polities baie negatiewe faktore in die leef- en werkwêreld tydens die aanbieding van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP). In die lig hiervan is 'n positiewe siening van die toekoms 'n belangrike onderskragende komponent (of dan persoonlike versterking) vir die beroepstoetreders.

Die afleiding word gemaak dat die CEP in die besonder die kursusgangers versterk betreffende 'n siening van eie moontlikhede en die houding en verhouding met hulle meerderes. Verder rus die CEP blykbaar ook die toetslinge sodanig toe dat hulle kans sien vir die toekoms in die beroepswêreld.

Die grafiese voorstelling (1 en 2) van die SSCT gee 'n aanduiding van wording, nie net betreffende kognitiewe vaardighede nie, maar ook die moontlikheid van die versterking van die positiewe **selfkonsep** van die potensiele beroepstoetreders, asook hulle bereidheid om effektief met meerderes in die beroep te sosialiseer en saam te werk. Hulle sien as 't ware uit na die toekoms in die beroepswêreld en om 'n doelmatige aandeel aan die onderwysberoep te hê.

#### 6.3.1.2 Bachmann se Selfbeeldskaal (BS)

Hierdie toets is gebruik om te bepaal of selfkonsepwording na blootstelling aan die CEP plaasvind (5.5.2.2). Eiewaarde, goeie eienskappe, vaardigheid, houding teenoor die self, nuttigheid en arbeidstrots kan, onder andere, vanuit die selfbeeldskaal bepaal word. Die items is op 'n vyfpuntskaal verreken. 'n Hoër gemiddelde telling dui op 'n positiewe verstelling.

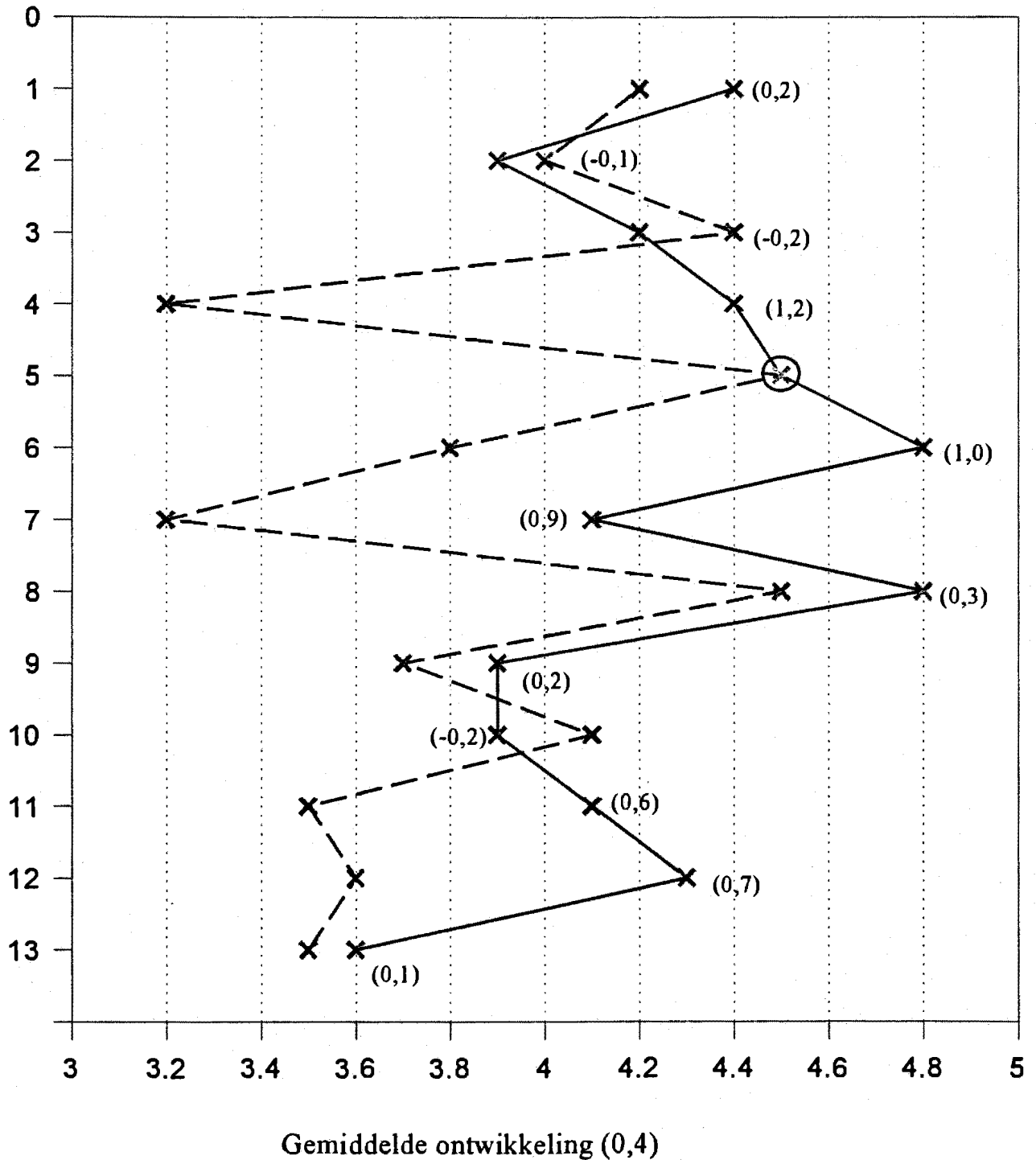
Grafiek drie projekteer die gemiddelde toetstelling van elke persoon vir Bachmann se Selfbeeldskaal.

## GRAFIEK 3

## BACHMANN SE SELFBEELDSKAAL (BS)

Proefpersone: Gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon

—X— Voortoets      —X— Natoets



**Interpretasie van grafiek drie: BS-gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon**

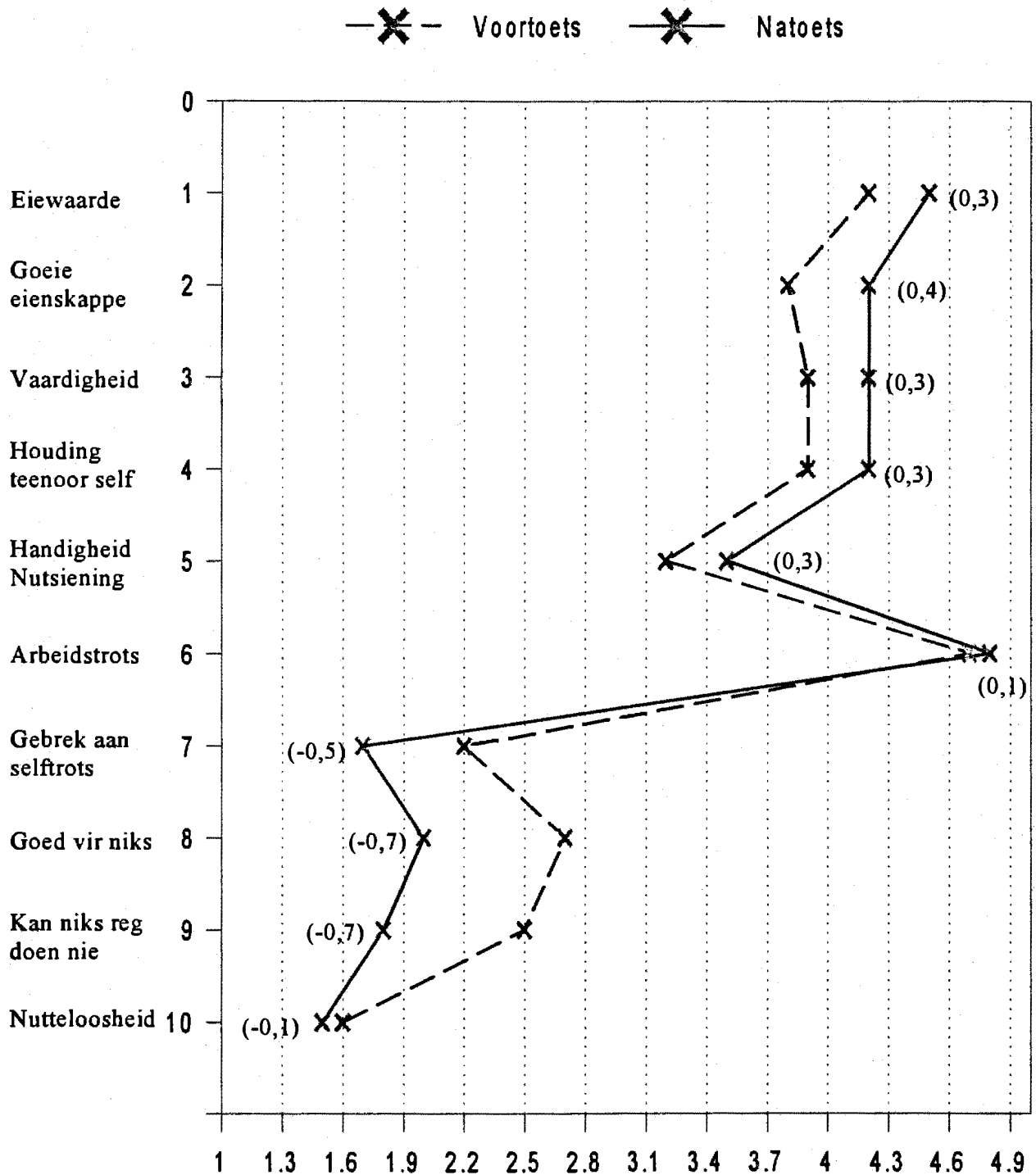
Nege van die toetspersone het 'n hoër gemiddelde toetstelling in die natoets as in die voortoets behaal (1, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13). Een toetspersoon het dieselfde tellings in beide die voor- en die natoets (5) en drie van die toetslinge het laer tellings in die natoets as in die voortoets (2, 3, 10). Toetspersone (4), (6) en (7) het aansienlik hoër individuele ontwikkeling as die gemiddeld vir die groep, naamlik (0,4) ondergaan. Die afleiding word gemaak dat daar **positiewe selfkonsepwording** by die meeste van die proefpersone was na aanleiding van die CEP. Deur die gebruikmaking van grafiek vier sal die toetsitems bespreek word.

Grafiek vier (gemiddelde telling van die groep vir elke toetsitem) word op bladsy 146 verskaf.

## GRAFIEK 4

## BACHMANN SE SELFBEELDSKAAL (BS)

Toetsitems: Gemiddelde telling van die groep vir elke toetsitem



### **Interpretasie van grafiek vier: BS-toetsitems**

Die onderste deel van die grafiek bevat die items van die BS waarin die toetspersone na verwagting negatiewe tellings sal hê, naamlik: "gebrek aan selftrots", "goed vir niks", "kan niks regdoen nie", en "nutteloosheid".

"Gebreke aan selftrots" komplementeer "eiewaarde" bo aan die grafiek asook "houding teenoor die self". "Goed vir niks" is die teenkant van "vaardigheid" en "handigheid" of "nutsiening". "Kan niks reg doen nie" sluit by "goed vir niks" aan. "Nutteloosheid" se positiewe items is "vaardigheid", "houding teenoor die self", "nutsiening" asook "arbeidstrots".

Die proefpersone gee 'n aanduiding van positiewe wording veral betreffende hulle **goeie eienskappe**. Hierdie selfsiening word versterk deur hulle siening van "eie waarde", "vaardigheid", "houding teenoor die self", en hulle siening van "persoonlike handigheid of nuttigheid".

Die opsigtelike afleiding word gemaak dat die proefpersone se **selfkonsep** sodanig versterk het dat hulle **trots** is op hulleself en in staat voel tot 'n bydrae in die beroep, want hulle goeie eienskappe is versterk en hulle beleef gevoelens van toereikendheid.

#### **6.3.1.3 Die Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF)**

Soos in (5.5.2.3) gestel, bepaal die 16PF of daar 'n verstelling is betreffende die primêre elemente van die individu se persoonlikheid. Die sestien persoonlikheidstrekke waarvan die toets inligting verskaf, is sosiale warmte, intelligensie, emosionele stabiliteit, selfhandhawing, spontaneïteit, betroubaarheid, vrypostigheid/sosiale avontuurlikheid, emosionele sensitiwiteit, agterdog, verbeelding, skerpsinnigheid, geborgenheid, radikalisme, selfgenoegsaamheid, selfdissipline en spanning.

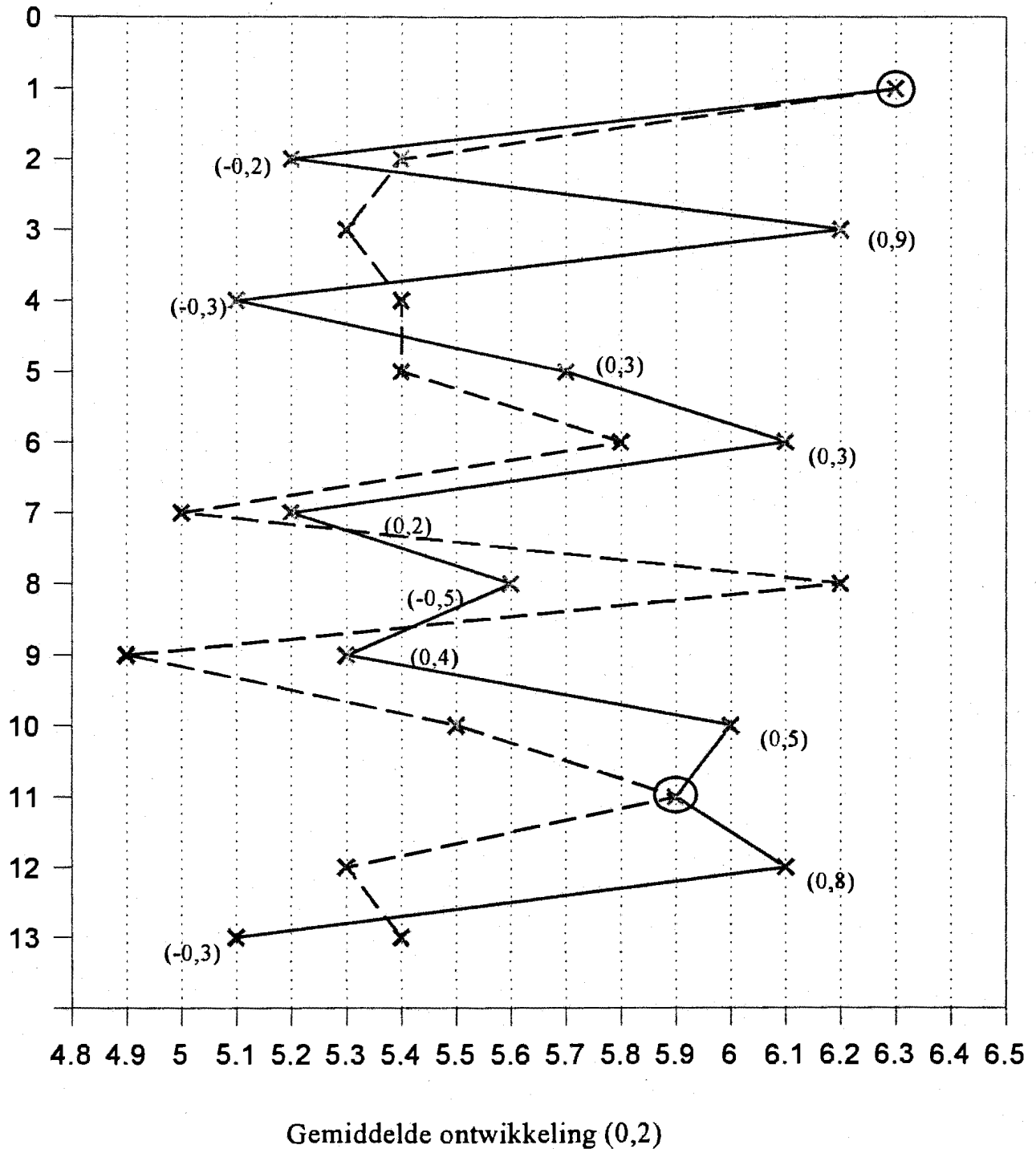
Die afleiding, soos gemaak vanaf die gemiddelde telling van elkeen van die proefpersone, word vervolgens aan die hand van die volgende grafiek (grafiek 5) beskryf.



## GRAFIEK 5

SESTIEN PERSOONLIKHEIDSFAKTOREVRAELYS  
(16PF)

Proefpersone: Gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon  
 —X— Voortoets —X— Natoets



**Interpretasie van grafiek vyf: 16PF-gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon**

Sewe van die dertien potensiële beroepstoetreders toon 'n positiewe verskuiwing van hulle gemiddelde toetstellings vanaf die voortoets na die natoets. Twee toetslinge het dieselfde gemiddelde toetstelling in die voor- as in die natoets. Vier proefpersone se gemiddelde tellings in die voortoets is hoër as in die natoets. Die algemene ontwikkelingstendens in hierdie toets lyk baie klein (0,2).

Daar is dus 'n lae gemiddelde verskuiwing. Die afleiding word gemaak dat die proefpersone nie oor die algemeen **persoonlikheidswording** of versterking beleef het tydens die CEP nie. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die blootstelling aan die program nie oor 'n lang genoeg tydperk plaasgevind het nie. Dit was lank genoeg om houdings te verander - maar nie om dieperliggende persoonlikheidstrekke noemenswaardig te kon verander nie.

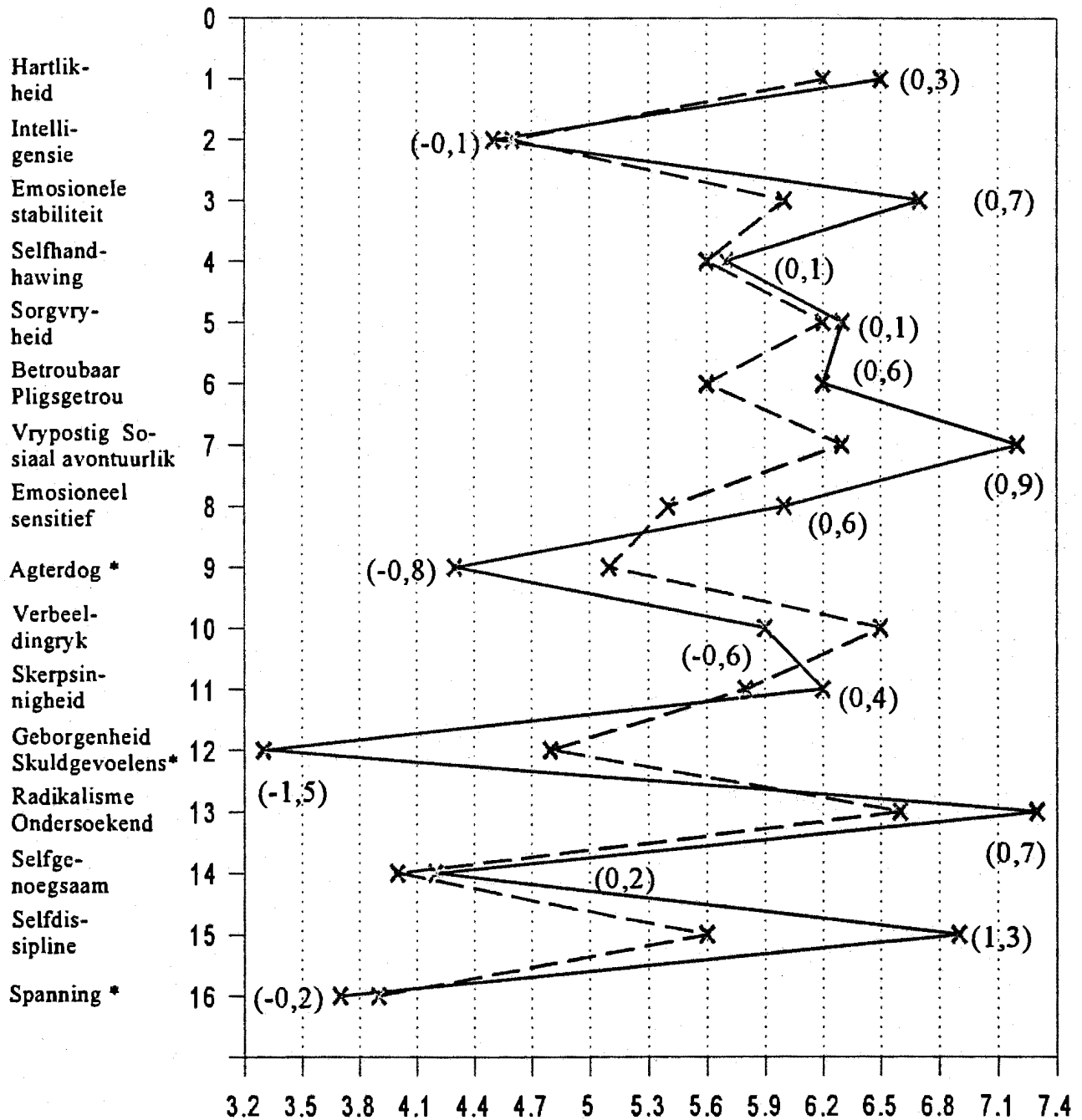
Vervolgens word die sestien persoonlikheidstrekke soos hierbo en in (5.5.2.3) genoem, afsonderlik beskryf aan die hand van grafiek ses op bladsy 150.

## GRAFIEK 6

SESTIEN PERSOONLIKHEIDSFAKTOREVRAELYS  
(16PF)

Toetsitems: Gemiddelde telling van die groep vir elke toetsitem

—X— Voortoets —X— Natoets



\* Laer tellings is meer gunstig  
Gemiddelde verstelling (0,2)

### Interpretasie van grafiek ses: 16PF-toetsitems

'n **Hunkering na geborgenheid** (item 12) wat so sterk by die individu kan wees, dat die persoon aan skuldgevoelens ly, het opmerklik **verminder** (-1,5). Die eksperimentele groep se **agterdog** (item 9) het ook opsigtelik **verminder** (-0,8).

Dit kom verder voor asof die potensiele beroepstoetreders sodanig deur die CEP versterk is dat, betreffende **sosialiteit** of **sosialisering** (0,9), hulle avontuurlustig en selfs vrypostig kan voorkom. Dit kan wees dat die kognitiewe versterking deur die CEP sodanige stukrag aan die proefpersone bied dat daar sprake is van stabielere emosionaliteit (0,7). Verder blyk dit dat die kognitiewe versterking die kursusgangers ingestel het op ondersoek en analise (0,7).

Verstewiging van die persoonlikheidstrek **betroubaarheid/pligsgetrouheid** (-0,6) is opmerklik. 'n Soortgelyke versterking as "betroubaarheid"/"pligsgetrouheid" word weergegee betreffende **emosionele sensitiviteit** wat beteken dat die proefpersone sensitiewer ingestel is op eie en andere se emosionaliteit. Die (-0,6) verskuiwing betreffende "verbeeldingrykheid" kan bes moontlik verklaar word deur die kommentaar van 'n groep onderwysers wat dieselfde aanduiding gegee het nadat hulle die CEP gedoen het. Hulle het naamlik gesê hulle beleef hulleself as meer nadenkend (metakognitief) en is daarom versigtiger in hulle denke sodat dit mag voorkom asof hulle minder verbeeldingryk is.

Alhoewel die gemiddelde toetstellings 'n klein verstelling aandui (0,2), kan uit grafiek ses gelees word dat dit moontlik so is dat die proefpersone **persoonlikheidswording** beleef het betreffende, onder andere, onafhanklikheid versus geborgenheid en 'n openheid van denke en verhoudinge versus agterdog. Verder is hulle sosialiteit blykbaar versterk, hulle emosies stabielere en het hulle toegeneem in betroubaarheid/pligsgetrouheid. Dan kan dit ook wees dat hulle waarnemingsvermoë van eie en ander se emosies meer sensitief is.

Dit kom voor asof die potensiële onderwysberoepstoetreders sterk ontwikkel het betreffende hulle **vermoë om kognitief te reageer**. Dit wil sê die moontlikheid bestaan dat die groep proefpersone ontwikkel het wat betref emosionele selfbeheer. As dit definitief so is, is dit 'n bevestiging en versterking van die doelstelling van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP), naamlik dat die kursusganger verruimde "lewenstoerusting" deur middel van kognitiewe ontwikkeling ontvang (5.5.1.2).

Daar is 'n aanduiding in die 16PF dat die proefpersone oor die algemeen positief ontwikkel het in die kategorieë waagmoed, vrymoedigheid en onafhanklikheid.

#### **6.3.1.4 Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele verhoudingsvraelys (PHSF)**

Die PHSF is 'n vraelys waarmee die persoonlike, sosiale, huislike en formele verhoudingsingesteldheid van die toetspersoon bepaal word. Die persoonlike verhoudinge sluit die intrapsigiese verhoudinge in wat van primêre belang is in aanpassing, naamlik selfvertroue, eiewaarde, selfbeheer, senuweeagtigheid al dan nie en gesondheid. Huislike verhoudinge is verhoudinge binne die huisgesin. Dit sluit gesinsinvloede en persoonlike vryheid in. Die sosiale verhoudinge is verhoudinge van ekstroversie teenoor introversie, met ander woorde die vermoë van die proefpersoon om sosiaal te verkeer en dié mate waarin die individu voel sy gedrag ooreenstem met samelewingsnorme. (Sien 5.5.2.4.)

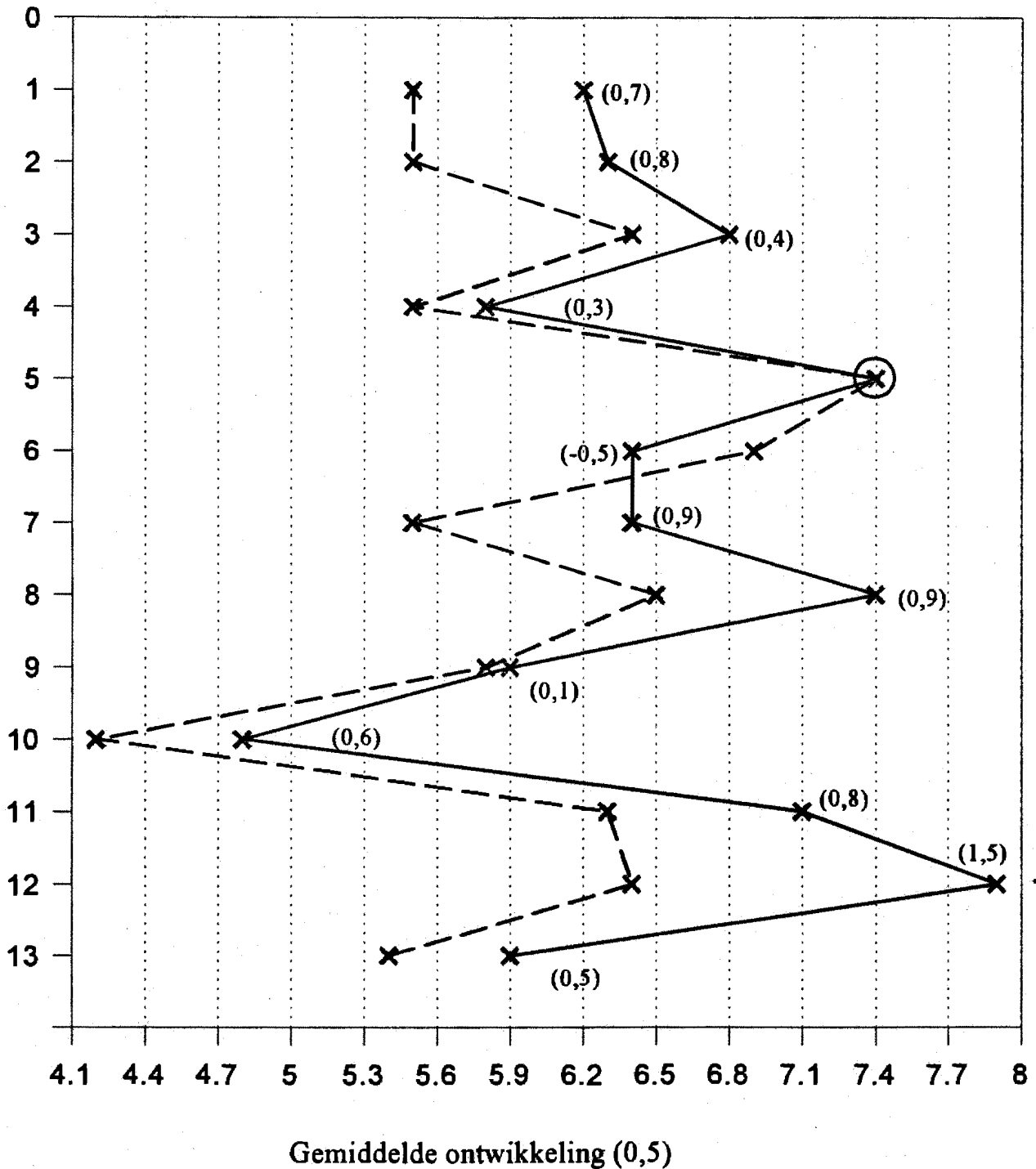
Deur gebruikmaking van grafiek sewe, op die volgende bladsy, sal die proefpersone se gemiddelde tellings in die voor- en natoets bespreek word.

## GRAFIEK 7

PERSOONLIKE-, HUISLIKE-, SOSIALE- en FORMELE  
VERHOUDINGEVRAELYS (PHSF)

Proefpersone: Gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon

—X— Voortoets —X— Natoets



### Interpretasie van grafiek sewe: PHSF-gemiddelde toetstelling vir elke proefpersoon

Al die proefpersone, met die uitsondering van een, het 'n hoër telling in die voortoets as in die natoets. Die enkele proefpersoon wat nie 'n hoër telling het nie (nr. 5), het dieselfde telling in die voortoets as in die natoets. 'n Hoër telling kan daarop dui dat die toetslinge se kognitiewe wording deur die CEP van so 'n aard was dat dit as stukrag vir die individuele proefpersoon se inter- sowel as intrapsigiese verhoudinge dien. Twee toetspersone toon 'n positiewe wording van (0,9) en twee 'n wording van (0,8). Terwyl een 'n positiewe verskuiwing van (0,7) en 'n ander een 'n verskuiwing van (0,6) het. Verder het twee proefpersone positief verskuif met (0,5). Verdere verskuiwings is (0,4), (0,3) en (0,1). Die enkele negatiewe verskuiwing is (-0,5). Die gemiddelde verskuiwing van die groep is (0,5). Die afleiding word gemaak dat die proefpersone opsigtelik positiewe wording beleef het betreffende hulle **persoonlike, huislike, sosiale en formele** verhoudingsingesteldheid.

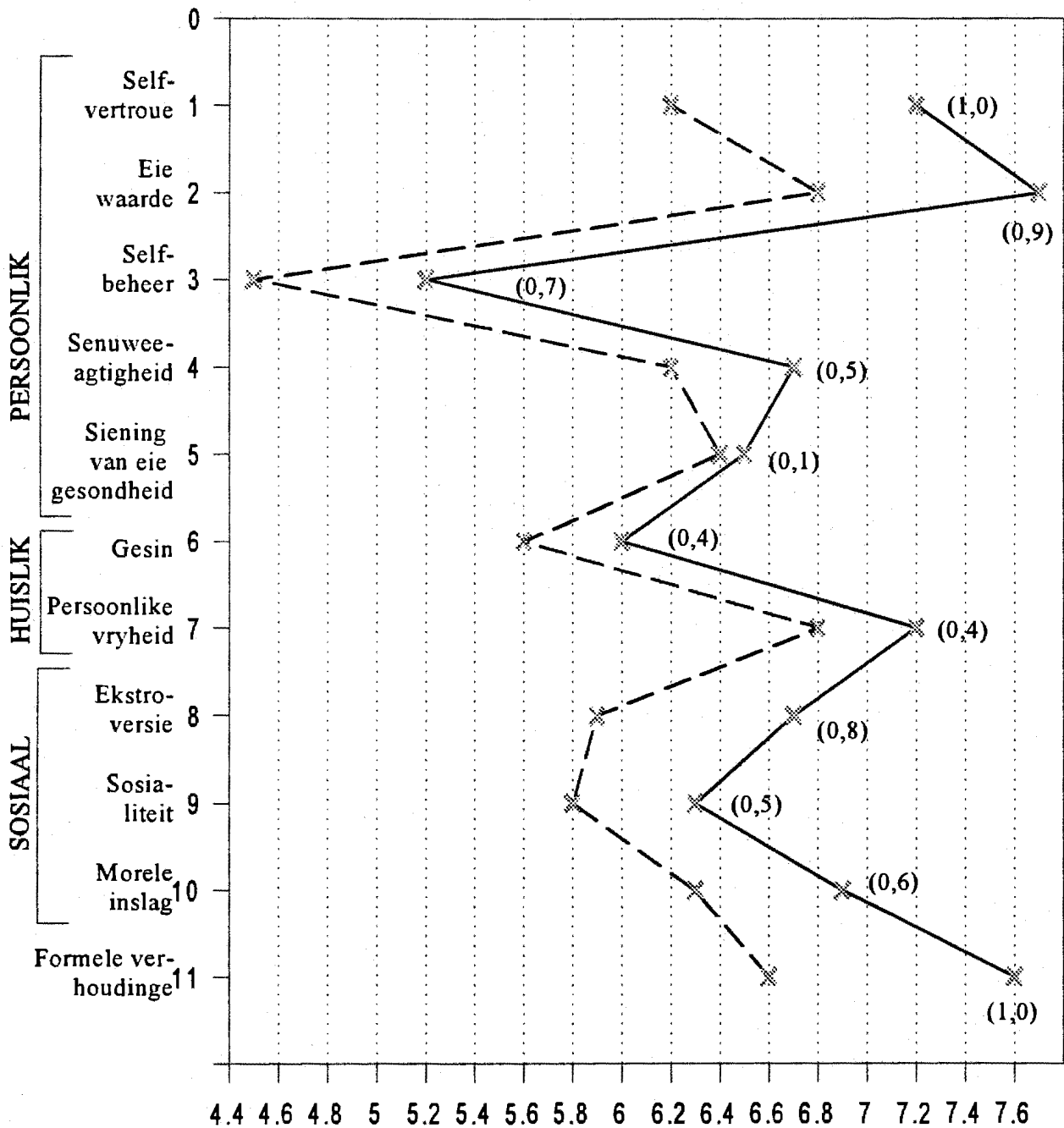
Vervolgens word die veertien afsonderlike items waaruit die PHSF saamgestel is vanaf grafiek agt, op die volgende bladsy, bespreek.

## GRAFIEK 8

PERSOONLIKE-, HUISLIKE-, SOSIALE- en  
FORMELEVERHOUDINGSVRAELYS (PHSF)

Toetsitems: Gemiddelde telling van die groep vir elke toetsitem

—X— Voortoets —X— Natoets



Gemiddelde ontwikkeling (0,6)



### Interpretasie van grafiek agt: PHSF-toetsitems

Wat die potensiële onderwysberoepstoetreders (as groep) se **intrapsigiese verhoudinge** betref, is dit opmerklik dat hulle 'n duidelike verskuiwing aandui, vanaf die voor- na die natoets betreffende **selfbeeld**, **selfvertroue**, **eiewaarde** en **selfbeheer**. Dit dui op 'n positiewe versterking van selfkonsep en moontlik 'n kragtiger lokus van kontrole.

Dit kom voor asof die versterking van die **huislike verhoudinge** (gesin, persoonlike vryheid, familieverhoudinge) gemiddeld is in vergelyking met die res van die verhoudinge en veral in vergelyking met die intrapsigiese wording van die toetslinge. Hierdie middelmatigheid kan daarop dui dat die toetslinge meer ingestel is op verhoudinge buite die familiekring, soos beroepsverhoudinge. Verder mag dit wees dat hulle tevrede is met hulle bestaande gesinsverhoudinge.

Die ingesteldheid van die potensiële beroepstoetreders betreffende **interpersoonlike verhouding** (gesin, ekstroversie, sosialiteit en formele verhoudinge) kan bes moontlik verruim wees deur die CEP. Dit kom ook voor asof hulle hulleself normatief versterk beleef. Dit wil sê hulle blyk bereid te wees om by die norme van die beroepslewe aan te pas en hierdie norme as deel van selfhandhawing geïnternaliseerd en aanvaarbaar toe te pas in hulle verhoudinge met medewerkers.

Die drie grootste verstellings tussen die voor- en natoets in die PHSF, is die verstelling van (1,0) wat betref formele verhoudinge, selfbeeld en selfvertroue (0,9). Die proefpersone is blykbaar positief ingestel op sinvolle formele verhoudinge in die onderwys en beskik waarskynlik oor genoegsame selfvertroue as stukrag vir, onder andere, toetrede tot sodanige verhoudinge.

Die opsigtelike afleiding wat gemaak word, is naamlik dat die potensiële onderwysberoepstoetreders hulle as versterk beleef betreffende **kognitiewe**

vaardighede, normkonstatering, intrapsigiese verhoudinge, asook formele of interpersoonlike verhoudinge in die onderwys en daarbuite.

#### **6.3.1.5 Samevatting en afleidings van die opsigtelike verskille vanaf die toets-grafieke**

Die grafiese voorstellings van die vier toetse, naamlik *Sacks se Sinvol-tooiingstoets* (SSCT), *Bachmann se Selfbeeldskaal* (BS), die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) en die *Persoonlike, Huislike, Sosiale, en Formele Verhoudingsvraelys* (PHSF) het dit vir die navorser moontlik gemaak om opsigtelike afleidings te maak.

Dit lyk asof die potensiele onderwysberoepstoetreders in drie van die vier toetse, naamlik die SSCT, BS en PHSF, merkbare positiewe verskille tussen die voor- en natoetse toon.

Dit kom voor asof die proefpersone nie net kognitiewe versterking beleef het nie, maar dat hulle **selfkonsep**, onder andere, ook positief versterk is tydens die aanbieding van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP). Hulle het bes moontlik ook 'n duideliker besef van hulle eiewaarde en moontlikhede. Dit lyk asof hulle selftrots het en bewus is van hulle goeie eienskappe.

**Intrapsigies** is daar tekens van positiewe wording en wel onder andere in terme van 'n versterkte selfkonsep en groter emosionele stabiliteit.

Wat **persoonlikheid** betref, kan dit wees dat diepteverskuiwings nie plaasgevind het nie. Daar is egter sprake van 'n stabielere persoonlikheid, groter sensitiwiteit betreffende ander persone se emosies en groter vrymoedigheid om met mense te verkeer en tot aksie oor te gaan. Verder mag dit wees dat die potensiele beroepstoetreders bereid is om groter waagmoed aan die dag te lê terwyl hulle pligsbesef en betroubaarheid ook versterk kan wees.

**Interpersoonlik** kan daar ook beduidende versterkings wees, soos byvoorbeeld versterkte sosialiteit en 'n versterkte toegerustheid om effektiewe verhoudings met minderes, gelykes en meerderes te stig.

As die proefpersone se agterdogtigheid beduidend afgeneem het, sluit dit aan by die moontlikheid dat hulle eie normstruktuur versterk is. Hulle kan hulle dan self handhaaf sonder om bedreig te voel deur andere in die werksituasie.

Vervolgens word opsigtelike interpretasies vanaf die individuele proefpersone se toetsgemiddeldes gemaak.

### **6.3.2 Opsigtelike interpretasie vanaf die individuele proefpersone se toetsgemiddeldes (gevallestudies)**

Aangesien die navorser in groter detail opsigtelike afleidings van die proefpersone afsonderlik wil maak, word die data van elke individuele toetsling vervolgens in tabelvorm verskaf en daarna kortliks bespreek. Daar word van die volgende selfbepaalde simbole gebruik gemaak in die tabelle sowel as in die beskrywing van die tabelle:

**Sleutel tot afkortings en simbole**

*	Afname in telling tussen die voor- en natoets in hierdie toets, naamlik die SSCT, dui op positiewe wording
+	Positiewe wording
-	Negatiewe wording
=	Dieselfde punte in die voor- en natoets
SSCT	Sacks se Sinsvoltooiingstoets
BS	Bachmann se Selfbeeldskaal
16PF	Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys
PHSF	Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys
CEP	Program vir Kognitiewe Versterking

**6.3.2.1 Toetsgemiddeldes per proefpersoon****Proefpersoon Een**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,2	1,8	+
BS	4,0	3,9	-
16PF	5,4	5,2	-
PHSF	5,5	6,3	+

Proefpersoon een het moontlik wording beleef betreffende, onder andere, seksualiteit, interpersoonlike verhoudings en gesinsverhoudings soos deur die SSCT bepaal.

Die proefpersoon het in beide die BS sowel as die 16PF laer tellings in die natoets behaal as in die voortoets. Dit mag dus wees dat diepteversterkings soos vir die **selfkonsep** en **persoonlikheid** nie plaasgevind het nie.

Dit kom voor asof proefpersoon een wording beleef het wat betref **inter- en intrapsigiese verhoudinge** soos dit manifesteer in huislike, sosiale, en formele verhoudings, dit wil sê proefpersoon een streef moontlik daarna om deur middel van volwasse, doeltreffende en gesonde response persoonlike innerlike behoeftes te bevredig en terselfdertyd die samelewingseise suksesvol te hanteer (PHSF).

**Proefpersoon Twee**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,6	2,4	+
BS	4,1	3,9	-
16PF	5,5	6,0	+
PHSF	4,2	4,8	+

Die **selfkonsep** van proefpersoon twee het blykbaar eerder negatief as positief ontwikkel. Wat **interpersoonlike verhoudings** soos gesinsverhoudings en verhoudings teenoor gelykes, minderes en meerderes betref, kom dit voor asof proefpersoon twee **positiewe wording** beleef het. Verder dui die tellings van 16PF daarop dat die proefpersoon moontlik **persoonlikheidswording** deur die CEP beleef het.

**Proefpersoon Drie**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	1,7	1,5	+
BS	4,4	4,2	-
16PF	5,3	6,2	+
PHSF	6,4	6,8	+

Proefpersoon drie het, soos proefpersoon twee, in drie van die vier toetse, naamlik SSCT, 16PF en PHSF, positiewe tellings in die natoets in vergelyking met die voortoets. Dit is dus moontlik dat hierdie proefpersoon wordend beleef het betreffende **persoonlikheid, inter- en intrapsigiese dimensies** sowel as **verhoudings** met die self, gesinslede, minderes, gelykes en meerderes.

Dit kan wees dat die individuele **selfkonsep** in die geval van proefpersoon drie ook nie gebaat het deur die CEP nie.

**Proefpersoon Vier**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,4	2,1	+
BS	3,5	3,6	+
16PF	5,4	5,1	-
PHSF	5,4	5,9	+

Proefpersoon vier se SSCT-, BS- en PHSF-data dui op positiewe verskuiwings. Dit kan daarom moontlik wees dat wordend in hierdie geval plaasgevind het betreffende die proefpersoon se **houding teenoor seksualiteit** en verhouding met

gesinslede en ander medegangers, soos byvoorbeeld kollegas in die toekomstige beroep.

Verder kan dit ook moontlik wees dat die proefpersoon se **selfkonsep** versterk is soos deur beide die SSCT en die BS aangedui.

**Proefpersoon Vyf**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,1	1,9	+
BS	4,5	4,8	+
16PF	6,1	5,6	-
PHSF	6,5	7,4	+

Proefpersoon vyf het, soos proefpersoon vier, net in die 16PF nie 'n gunstige verskuiwing ondergaan nie. Die afleiding kan dus gemaak word dat hierdie proefpersoon moontlik, soos proefpersone (2, 4, 11 en 13), nie 'n **verdieping van persoonlikheidswording** beleef het nie.

Proefpersoon vyf het egter wording beleef betreffende die **selfkonsep**, **sosialiteit** en **houdings** ten opsigte van onder andere seksualiteit, die huisgesin en formele verhoudings.

**Proefpersoon Ses**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,2	2,0	+
BS	3,2	4,4	+
16PF	5,4	5,1	-
PHSF	5,5	5,8	+

Die SSCT-, BS- en PHSF-toetse van proefpersoon ses dui oorwegend op 'n positiewe verskuiwing. Dit kan daarom moontlik wees dat wording in hierdie geval plaasgevind het betreffende die proefpersoon se **houding** teenoor en **verhouding** met gesinslede en ander medegangers soos byvoorbeeld kollegas in die toekomstige beroep.

Verder kan dit wees dat die proefpersoon se **selfkonsep** positief versterk is soos deur beide die SSCT en die BS aangedui.

Verhoudings soos, onder andere, met gesinslede en medewerkers (minderes, gelykes en meerderes) mag dalk ook met proefpersoon ses se medewerking op 'n hoër wordingsvlak gestig word.

**Proefpersoon Sewe**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,1	1,7	+
BS	3,8	4,8	+
16PF	5,8	6,1	+
PHSF	6,9	6,4	-



Wat betref proefpersoon sewe kan dit moontlik wees dat die **selfkonsep** versterk is soos aangedui deur die gemiddelde verskuiwings van die SSCT en die BS. Dit wil voorkom of die proefpersoon haar self positief evalueer in terme van **persoonlikheid**. Die dame sien haarself as aanvaarbaar vir andere. Die "andere" kan enige ander persoon wees met wie die proefpersoon kontak maak - insluitend die persoon se gesinslede. Hierdie afleiding kan gemaak word, omdat proefpersoon sewe in, sowel die SSCT as die 16PF, 'n positiewe telling in die natoets in vergelyking met die voortoets het.

**Proefpersoon Agt**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	1,8	1,6	+
BS	4,5	4,5	=
16PF	5,4	5,7	+
PHSF	7,4	7,4	=

Proefpersoon agt het in twee toetse, naamlik die SSCT en die 16PF, persoonsmatig 'n meer gunstige telling in die natoets as in die voortoets. In die twee ander toetse, BS en PHSF, het die persoon telkens dieselfde telling in die voor- en in die natoets.

Beide die toetse waar in hierdie geval opsigtelike positiewe ontwikkeling is, dui op houdings en verhoudings. Dit lyk dus of die proefpersoon veral 'n **houdings- en verhoudingsverandering** ondergaan het. Verder kan dit wees dat die potensiële beroepstoetreders se vermoë tot effektiewe verhoudinge met gesinslede, meerderes, gelykes en minderes versterk is deur die CEP.

**Proefpersoon Nege**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,4	1,9	+
BS	3,5	4,1	+
16PF	5,9	5,9	=
PHSF	6,3	7,1	+

Proefpersoon nege se tellings in die SSCT, BS en PHSF dui op positiewe wording en verder het hierdie potensiele beroepstoetreders se telling in die voor- en natoets van die 16PF konstant gebly.

Die afleidings kan dus moontlik gemaak word dat daar nie 'n waarneembare algemene **persoonlikheidswording** plaasgevind het nie, maar wel moontlik wording betreffende selfbeeld, houdings teenoor, onder andere, seksualiteit en verhoudings met gesinslede, minderes, gelykes en meerderes.

**Proefpersoon Tien**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,1	1,8	+
BS	4,2	4,4	+
16PF	6,3	6,3	=
PHSF	5,5	6,2	+

Proefpersoon tien het opsigtelike wording beleef betreffende, onder andere, seksualiteit, interpersoonlike verhoudings, gesinsverhoudings en die selfkonsep soos deur die SSCT bepaal. Die individu se **selfkonsepversterking** word bevestig deur die BS.

Dit kom voor asof hierdie potensiele beroepstoetreders nie waarneembare **persoonlikheidsversterking** beleef het nie, want die puntetelling van hierdie persoon het konstant gebly in die 16PF.

Wat die **Intrapysigiese** sowel as die **Interpysigiese** dimensies van menswees betref, is dit heel waarskynlik dat die proefpersoon wording beleef het. So ook wat betref die proefpersoon se vermoë tot effektiewe formele verhoudinge. Dit word afgelei uit die substansiële punteverskuiwing van die proefpersoon tussen die voor- en natoets in die PHSF.

**Proefpersoon Elf**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,2	2,2	=
BS	3,7	3,9	+
16PF	5,0	5,4	+
PHSF	5,8	5,9	+

In die SSCT het proefpersoon elf dieselfde punt in die natoets as in die voortoets. Vir die ander drie toetse, naamlik die BS, 16PF en PHSF het die proefpersoon hoër tellings in die natoets as in die voortoets.

Dit kom dus voor asof proefpersoon elf se **selfkonsep** positief versterk is deur die CEP. Verder kan dit wees dat ook die **persoonlikheid** van die potensiele beroepstoetreders positief versterk is soveel so dat effektiewe verhoudings met familieleden, minderes, gelykes en meerderes gestig kan word.

**Proefpersoon Twaalf**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,2	1,8	+
BS	3,2	4,1	+
16PF	5,0	5,2	+
PHSF	5,5	6,4	+

Hierdie proefpersoon het in al vier die toetse positiewe verstellings tussen die voortoets en die natoets, of anders gestel positiewe ontwikkeling getoon in die natoets. Die afleiding kan dus gemaak word dat die proefpersoon moontlik wording in totaliteit (soos deur die betrokke media geëvalueer) beleef het deur, onder andere, die invloed van die CEP. In terme van die onderhawige navorsing sal dit dan wees **kognitiewe ontwikkeling, affektiewe, normatiewe en konatiewe wording** asook versterking ten opsigte van **persoonlikheid, die selfkonsep en sosiale verhoudinge**.

**Proefpersoon Dertien**

	Voortoets	Natoets	
* SSCT	2,0	1,7	+
BS	3,6	4,3	+
16PF	5,3	6,1	+
PHSF	6,4	7,9	+

Hierdie proefpersoon se tellings in al vier die natoetse, net soos die tellings van proefpersoon twaalf, dui op **positiewe ontwikkeling en wording**. Dit wil sê, daar bestaan 'n moontlikheid van **omvattende wording** of wording in totaliteit. Dit kan dus moontlik wees dat proefpersoon dertien benewens en/of vanuit kognitiewe

versterking ook wordings beleef het ten opsigte van, onder andere, die **affektiewe**, **normatiewe**, **konatiewe**, die **selfbeeld** en ook die **persoonlikheid** en **sosiale verhoudinge**.

### 6.3.2.2 Samevatting

Dit kom voor asof al die proefpersone in 'n mindere of meerdere mate wel gebaat het, onder andere wat betref **psigiese wordings** en 'n vermoë om **effektiewe interpersoonlike verhoudings** aan te gaan (sosialisering). Dan het hulle ook op die oog af gebaat in terme van **persoonlikheidstrekke** en die **selfkonsep**. Die deurloping van die *Program vir Kognitiewe Versterking* het dus vir hulle beide intra- en interpsigiese dividende ingehou.

Twee proefpersone het in al vier toetse wordings aangedui. Drie proefpersone het in drie van die vier toetse wordings aangedui en in die ander toets 'n "stilstand". Een proefpersoon het in twee van die vier toetse wordings aangedui en in die ander twee "stilstand". Ses proefpersone het in drie van die vier toetse wordings aangedui en in die orige toets 'n minus, of dan 'n moontlike terugval. Een van die proefpersone het in twee van die vier toetse wordings aangedui en in twee 'n moontlike terugval.

Twaalf van die dertien proefpersone het positiewe ontwikkeling in die SSCT aangedui, terwyl elf proefpersone in die PHSF positiewe wordings aangedui het. Nege van die dertien proefpersone het klaarblyklik selfbeeldwordings beleef (BS). In die 16PF het sewe proefpersone 'n aanduiding van positiewe ontwikkeling gegee.

Dit lyk op die oog af of proefpersone 12 en 13 en moontlik ook persone 9, 10 en 11 **wordings in totaliteit** beleef het na aanleiding van, onder andere, die CEP. By die ander proefpersone bestaan daar 'n moontlikheid van wordings betreffende

dimensies van, onder andere, versterkte vermoëns betreffende **interpersoonlike verhoudings** en **sosialiteit**.

Vervolgens word die statistiese gegewens bespreek.

### **6.3.3 Beskrywing van statistiese gegewens**

Soos in hoofstuk vyf genoem, is *Sacks se Sinsvoltooiingstoets* (SSCT), *Bachmann en medewerkers se Selfbeeldskaal* (BS), die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) en die *Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys* (PHSF) as voor- en natoetse gebruik. Met genoemde toetsing wil daar bepaal word of die CEP, benewens kognitiewe versterking, ook 'n bydrae maak in die verdere wording van die potensiële beroepstoetreders.

Die data van die voortoetse en die natoetse is deur die rekenaar verwerk. T-toetse is toegepas om telkens die beduidendheid van die verskil tussen die voortoets en natoets te bepaal.

**Die hipotese wat vir al vier die toetse gestel word, is dat daar 'n beduidende verskil in die gemiddeld van die voortoets en die natoets sal wees.**

Met inagneming van die hipotese hierbo gestel, is die volgende **nulhipotese** telkens getoets:

**DAAR IS GEEN BEDUIDENDE VERSKIL TUSSEN DIE GEMIDDELD VAN DIE VOORTOETS EN DIÉ VAN DIE NATOETS NIE.**

Vervolgens word die vier toetse afsonderlik aan die orde gestel. Die data word in tabelvorm aangebied en dan geïnterpreteer.

### 6.3.3.1 Ontleding van die vier toetse

#### (1) Sacks se Sinsvoltooiingstoets (SSCT)

Sacks se Sinsvoltooiingstoets is in die onderhawige navorsing gebruik om verstellings al dan nie betreffende die proefpersone se houdings en verhoudings te bepaal. Die gegewens wat verkry is, verskyn in tabel een.

**Tabel 1: Sacks se Sinsvoltooiingstoets (SSCT)**

	N	$\bar{X}$	S	t	p
Voortoets	13	2,15	0,25	6,13	p < 0,01
Natoets	13	1,88	0,25		

In die lig van die gegewens in Tabel 1 verskaf, kan die nulhipotese met 99% sekerheid verwerp word. Daar bestaan dus 'n beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voortoets en dié van die natoets van Sacks se Sinsvoltooiingstoets. Die gemiddeld van die natoets is laer as die gemiddeld van die voortoets. Soos reeds aangedui in afdeling 5.5.2.1 is 'n laer gemiddelde toetstelling in die natoets 'n aanduiding van 'n positiewe verstelling.

#### Gevolgtrekking

Die afleiding kan gemaak word dat die groep potensiele onderwysberoepstoetreders se houding teenoor die self, asook ander medegangers soos minderes, meerderes asook medestudente, vriende en gesinslede, positief ontwikkel het deur die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP). Of anders gestel, die proefpersone se vermoë tot suksesvolle interpersoonlike verhoudings is versterk deurdat hulle aan die CEP deelgeneem het. Verder is die onderwysberoepstoetreders se ingesteldheid teenoor vrees, die verlede asook die toekoms positief versterk. Hulle

kan persoonlike doelstellings stel en is bewus van hulle eie moontlikhede nadat hulle die CEP deurloop het.

(2) *Bachmann se Selfbeeldskaal (BS)*

*Bachmann se Selfbeeldskaal* is gebruik om te bepaal of daar verandering plaasgevind het met betrekking tot die proefpersone se selfkonsep al dan nie. Die gegewens word in Tabel 2 verskaf.

**Tabel 2: Bachmann se Selfbeeldskaal (BS)**

	N	$\bar{X}$	S	t	p
Voortoets	13	38,61	4,59	2,76	p < 0,01
Natoets	13	42,23	0,99		

Volgens die gegewens in Tabel 2 is dit moontlik om die nulhipotese met 99% sekerheid te verwerp. Dit dui daarop dat daar 'n beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voortoets en die natoets bestaan. Die gemiddeld van die natoets is hoër as die gemiddeld van die voortoets.

Gevolgtrekking

Die afleiding kan gemaak word dat die proefpersone se selfkonsep positief versterk is tydens die deelname aan die CEP.



(3) *Die Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF)*

Hierdie vraelys is gebruik om te bepaal of daar persoonlikheidsverstellings by die kursusgangers as gevolg van die CEP plaasgevind het. Die data word in Tabel 3 verskaf.

**Tabel 3: Die Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF)**

	N	$\bar{X}$	S	t	p
Voortoets	13	5,52	0,40	1,07	p > 0,05
Natoets	13	5,58	0,45		

Na aanleiding van die gegewens in Tabel 3 kan die nulhipotese nie verwerp word nie. Daar bestaan dus nie 'n beduidende verskil tussen die gemiddelde van die voortoets en dié van die natoets in die 16PF nie.

Gevolgtrekking

Die persoonlikheid van die potensiële beroepstoetreders in die geheel word nie beduidend positief versterk deur deelname aan die CEP nie.

(4) *Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele verhoudingevraelys (PHSF)*

Die PHSF is gebruik om te bepaal of daar positiewe **verhoudingsverstellings** by die proefpersone plaasgevind het tydens die aanbieding van die CEP. Hierdie gegewens verskyn in Tabel 4.

**Tabel 4: Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys (PHSF)**

	N	$\bar{X}$	S	t	p
Voortoets	13	5,92	0,82	3,85	p < 0,01
Natoets	13	6,46	0,81		

In die lig van die gegewens in Tabel 4 kan die nulhipotese met 99% sekerheid verwerp word. Daar bestaan 'n beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voortoets en dié van die natoets. Die gemiddeld van die natoets is beduidend hoër as die gemiddeld van die voortoets.

#### Gevolgtrekking

Die potensiele beroepstoetreders se persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudings het positief ontwikkel deur deelname aan die CEP. Dit wil sê, die proefpersone se vermoë tot meer suksesvolle interpersoonlike verhoudings word deur die PHSF bevestig.

#### **6.3.3.2 Samevatting en afleidings**

Die nulhipotese, naamlik dat daar geen beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voor- en die natoetse is nie, is in drie van die vier toetse, naamlik *Sacks se Sinvoltooingstoets* (SSCT), *Bachmann se Selfbeeldskaal* (BS) en die toets vir *Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudinge* (PHSF) verwerp. Die afleidings wat daaruit gemaak is, is dat die eksperimentele groep se vermoë tot suksesvolle interpersoonlike verhoudinge versterk is deur die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP). Hulle houding teenoor gelykes, minderes en meerderes is positief versterk. Wat persoonlike doelstellings, die toekoms en 'n ingesteldheid teenoor vrees betref, het die CEP 'n verdere positiewe versterking meegebring. Verder is die potensiele beroepstoetreders wat die (CEP) deurloop

het se selfkonsep positief versterk deur die program. Hulle is bewus van hulle eie moontlikhede en evalueer hulleself oor die algemeen meer positief as voor die program en sien hulleself ook as toegeruste onderwysers.

Wat die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) betref, is die nulhipotese gehandhaaf. Dit wil sê die persoonlikhede van die proefpersone as geheel is nie beduidend versterk deur die CEP nie. Genoemde afleiding beteken egter nie dat daar geen positiewe verstelling betreffende persoonlikheid plaasgevind het nie. Bespreking in dié verband is reeds in afdelings 6.2.2.2, 6.3.1.3 en 6.3.1.5 gedoen. Verdere bespreking rakende persoonlikheid word in hoofstuk sewe gedoen.

#### 6.4 SINTESE

Die proefpersone in hierdie navorsing is toppresterende finalejaar onderwysstudente. Hulle het vrywillig op uitnodiging ingestem om die voortoetse af te lê, die CEP te deurloop en ook die natoetse af te lê.

Die kwalitatiewe data bevestig die potensiële onderwysberoepstoetreders se akademiese en professionele prestasies. Die enkele negatiewe opmerkings op die studente se praktiese onderwysverslae is in gedagte gehou teen die gegewe agtergrond, naamlik dat van die student verwag is om 'n skool op 'n weermagbasis te vestig sonder hulp van ervare en opgeleide onderwysers. Die natoetse het onder andere 'n toename in selfvertroue by die meeste van die proefpersone uitgewys as een van die bydraes van die CEP. Met ander woorde, ook die enkele negatiewe opmerking oor 'n gebrek aan selfvertroue is deur die CEP ter syde gestel.

Die toesighoudende praktiserende onderwysers het by herhaling die eksperimentele groep se potensiaal betreffende suksesbereiking, werkvermoë en kommunikasievermoë uitgewys. Die afleiding word dus gemaak dat die potensiële onderwysberoepstoetreders grotendeels in hulle laaste praktiese onderwystydperk deur die werkgewers as toegerus geëvalueer is.

Aan die ander kant het die potensiële onderwysberoepstoetreders, wat hulleself betref, in die informele vraelyste duidelike verwagtinge van die CEP gestel, naamlik toerusting tot effektiewe kognitiewe vaardigheidsbenutting asook 'n finale afronding in totaliteit. Verder was daar ook by die proefpersone 'n versugting om later in staat te wees om hulle leerlinge effektief te begelei, ook wat betref kognitiewe vaardighede.

Die informele vraelyste, wat na afloop van die CEP deur die eksperimentele groep voltooi is, bevestig 'n psigiese wording tydens die deelname aan die program. 'n Beleving van wording betreffende kognitiewe vaardighede, persoonlikheid en selfkonsep word pertinent deur die proefpersone genoem. Die eksperimentele groep sien na deurloping van die program hulleself as toegerus vir die leef- en werkwêreld. Die studente sien kans vir die uitdagings van die toekoms in die wêreld van werk. Hulle het, volgens hulle persoonlike individuele evaluering, nie net kognitief en wat denkvaardigheid betref, baat gevind nie, maar hulle het veral ook selfaktualisering beleef.

Die informele vraelyste wat retrospektief gebruik is (nadat die proefpersone reeds in onderwysposte gestaan het), is 'n verdere bevestiging daarvan dat die CEP die eksperimentele groep nie net versterking betreffende die gebruik van kognitiewe vaardighede gebied het nie. Die proefpersone stel dit dat hulle ook beroeps- en lewenstoerusting ontvang het, soos byvoorbeeld 'n duideliker beroepsidentiteit en 'n meer positiewe selfkonsep. Hulle beleef selfaktualisering daarin dat hulle gemotiveerd betrokke is by die onderrig-leersituasie as begeleiers van hul leerlinge en dat hulle die deursettingsvermoë het om sodanig begeleiding te doen dat sukses behaal word. Hulle behaal dan ook sukses binne en buite die klaskamer betreffende begeleiding in die onderrig-leersituasie asook op interpersoonlike vlak. Die onderlinge verkeer met die leerlinge en medepersoneel word ook as suksesvol en aangenaam beleef. Die betekenis wat die proefpersone aan die beroep gee, is dat dit sinvol is om 'n onderwyser te wees. Wat die self betref, erken die proefpersone aan hulleself dat hulle goeie onderwysers is, dit wil sê **selfak-**

**tualisering** vind plaas. Die selfaktualisering manifesteer in 'n volwasse verantwoordelikhedsbesef en die bereidheid tot proaktiewe aanbevelings ter wille van elke kind en onderwyser.

Vanaf die grafieke kom dit voor asof die eksperimentele groep omvattende wording beleef het. Wat betref *Sacks se Sinvoltooiingstoets* (SSCT) is die afleiding gemaak dat daar opsigtelike wording was betreffende **selfkonsep, interpersoonlike en gesinsverhoudinge** en 'n ingesteldheid teenoor **seksualiteit**. Dit kom op grafieke drie en vier voor asof die selfkonsep meestal sodanig versterk is dat die proefpersone trots is op hulleself. 'n Algemene persoonlikheidswording skyn nie plaas te gevind het nie, terwyl dit tog lyk asof daar 'n algemene positiewe verskuiwing was ten opsigte van persoonlikheidstrekke soos waagmoed, vrymoedigheid en onafhanklikheid.

Die gestelde nulhipotese, naamlik dat daar geen beduidende verskil tussen die voor- en natoetse is nie, is vir drie van die vier toetse verwerp - naamlik *Sacks se Sinvoltooiingstoets*, *Bachmann se Selfbeeldskaal*, die 16PF en die PHSF. Dit wil sê, die potensiele beroepstoetreders het wording beleef betreffende, onder andere, hulle vermoë tot suksesvolle interpersoonlike verhoudings (waarby sosialisering ingesluit is) en die selfkonsep. Hulle het dus op inter- en intrapsigiese vlakke baat gevind.

Die aanvanklike hipotese, naamlik dat die CEP nie net beroepstoetreders se kognitiewe vaardigheidsvermoëns versterk nie, maar ook verdere wordingsbydraes meebring, word in bogenoemde sintese bevestig.

In hoofstuk sewe sal toepaslike aanbevelings gemaak word.

# HOOFSTUK 7

## SINTESE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Too often we do not ask  
our students to think but  
only to learn the results  
of other people's thinking.

D. Robinson

### 7.1 SINTESE

'n Oorsig van elke afsonderlike hoofstuk word gevolg deur vrae, waarna gepoog sal word om die vrae in die gevolgtrekkings en/of aanbevelings te beantwoord.

#### 7.1.1 Hoofstuk een: probleemstelling, doel en plan van die ondersoek

Soos die skrywer van bogenoemde frase, stem die navorser saam met diegene wat beweer dat die huidige onderwysstelsel in Suid-Afrika oor die algemeen nie aan die leerlinge en studente die geleentheid bied om toereikend te leer dink nie.

Onderwysers en dosente sal eers self denkvaardig moet raak, dit wil sê denkvaardighede moet bemeester. Eers daarna sal hulle daartoe in staat kan wees om effektiewe begeleiding en bemiddeling te doen om sodoende die leerlinge te begelei in die bemeestering en implementering van denkvaardighede in plaas daarvan om bloot kennis oor te dra.

Die vraag het ontstaan WAAR en HOE hierdie kringloop van ontoereikende denkvermoë gebreek kan word.

Die kognitiewe wetenskappe is 'n hedendaagse multidissiplinêre wetenskap wat onder andere die dilemma van denkontoereiktheid aanspreek. Daar bestaan verskeie teorieë en programme vir die ontwikkeling van denkvaardighede.

Feuerstein se teorie vervang die onderwysergesentreerde onderwys met 'n stelsel wat tussen die kindgesentreerde en die onderwysergesentreerde stelsel moet plek inneem, naamlik *Instrumental Enrichment* (IE) en *Mediated Learning Experience* (MLE). In hierdie stelsel skuif die opvoeder hom/haarself tussen die kind en die werklikheid in. Die IE dien as stimulasie vir die PROSESSE wat by denke betrokke is. Leerlinge en studente se eie ervaring word gebruik vir oorbrugging na die leefwêreld.

In Suid-Afrika word by 'n hele aantal sentrums en ander onderwysinrigtings gewerk aan kognisie. Die Vista-Universiteit se Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling het, onder andere, 'n *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) ontwikkel.

As bydrae tot die breek van die kringloop van ontoereikende denke, het die navorser besluit om die CEP, wat reeds getoets is vir sy kognitiewe doelmatigheid, te evalueer vir moontlike nuwe wordingsdividende. Verder sal uitsprake ook gemaak kan word oor die vraag daarna of die CEP in die onderwys en ten opsigte van die breë publiek implementeer kan word om sodoende nie net leerlinge en studente te leer om te dink nie, maar ook die beroepswêreld se beweringe (dat skole leerlinge nie met denkvaardighede toerus nie) die nek in te slaan deur mettertyd 'n denkende samelewing te word.

### **7.1.2 Hoofstuk twee: die beroepstoetredende in sielkundig-opvoedkundige perspektief**

Hoofstuk twee verskaf die vakteoretiese onderbou in terme waarvan die studie bevra en beskryf is. Fokuspunte uit die hoofstuk word vervolgens puntsgewys aangestip en vrae wat uit die bespreking voortgespruit het, word weergegee.

### **7.1.2.1 Algemene samevatting**

Die onderrig-leerbegeleiding of bemiddeling van die laatadolesseent en vroegvolwassene as pedagogies-andragogiese gebeure word in sielkundig-opvoedkundige perspektief geplaas. Daar is in hierdie studie uit sielkundig-opvoedkundige perspektief gekyk na die laatadolesseente en vroegvolwassenes as die begeleides en in 'n mate as pedagogiese begeleiers.

Die sielkundig-opvoedkundige konsepte (kategorieë) **betrokkenheid, betekenisgewing, belewing, selfkonsepvorming en selfaktualisering** en hulle samehang is bespreek.

### **7.1.2.2 Teoretiese fokuspunkte en vrae**

- (1) Om by 'n saak betrokke te wees, vereis 'n mate van kennis en bring belangstelling in fisiese of psigiese handeling mee. Beroepstoetreders is veronderstel om by die beroep betrokke te raak. Psigiese vitaliteit, 'n willende houding en 'n betekenisvolle doel is benewens kennis van die beroep nodig. Wat betrokkenheid betref, word die volgende vrae gevra.

- **Kan die CEP stukrag en vaardighede bied om die beroepstoetreders werklik by die beroep betrokke te laat raak?**
- **Watter invloed het die CEP op die potensiële onderwysberoepstoetreders se betrokkenheid by die begeleiding van leerlinge in hulle kognitiewe ontwikkeling?**

- (2) Deur betekenisgewing oriënteer die mens hom in die wêreld. Sinvolle betekenisgewing is 'n voorvereiste vir oriëntering wat tot sekuriteit, rustigheid en tevredenheid binne die situasie lei. Die opvoedeling was in die verlede feitlik uitsluitlik van die opvoeder afhanklik vir die oopdek van



logiese betekenis. Sodanige opvoedkundige handeling word bevraagteken. Veral kan gesê word dat dit nie die opvoedeling leer dink nie. Logiese oopdek van kennis om tot sinvolle betekenis te kom is essensieel in die kognitiewe ontwikkeling van die individu. Indien die individu begelei en bemiddel word in die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede sowel as in die oopdek van die kenniswêreld deur middel van hierdie vaardighede kan die begeleide sodoende tot sinvolle betekenisgewing kom. Van die potensiële onderwysberoepstoetreders kan verwag word dat hulle self vaardig sal wees in die benutting van kognitiewe vaardighede. Verder behoort hulle ook toegerus te wees om die leerlinge te begelei en as bemiddelaars op te tree in die benutting van kognitiewe vaardighede.

- **Die vraag ontstaan of die onderwysers in die algemeen, en potensiële onderwysberoepstoetreders in die besonder, oor genoegsame kennis insake kognitiewe ontwikkeling beskik.**
- (3) Belewing is die affektiewe uitvloeisel van betekenisgewing. Die emosionele of affektiewe impak van die persoon se bepaalde betekenisgewing word sy/haar belewing genoem. Die individu se betekenisgewing geskied aan die hand van die sin- en betekenisgewing wat hy/sy aan sy/haar wêreld gee. Belewing kan aangenaam of onaangenaam wees. Die kwaliteit van die belewing sal 'n bepaalde intensiteit van belewing meebring. Die belewing van 'n situasie waaraan 'n bepaalde betekenis gegee word, lei daartoe dat die besondere belewing met die betekenis geïntegreer word. Die onderwyser-leerlingverhouding of die dosent-studentverhouding sal geaffekteer word deur die belewinge van sowel die leerling/student as die onderwyser/dosent. Die volgende vrae ontstaan rondom die onderwysberoepstoetreder en affeksie.
- **Lewer die CEP 'n bydrae tot die affektiewe wording van die potensiële onderwysberoepstoetreder?**

- **Word die potensiele onderwysberoepstoetreders deur die CEP affektief sodanig versterk dat hulle in staat is om dienoooreenkomstige leerbegeleiding te doen met die oog op die kognitiewe ontwikkeling van hul leerlinge?**
- (4) Die selfkonsep word gevorm deurdat die individu sy/haar selfidentiteit evalueer aan die hand van subjektiewe standaarde. Die evaluering kan positief of negatief wees. Die selfkonsep stabiliseer grotendeels tydens adolessensie. Die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders se normatiewe self word baie sterk gekonfronteer deur middel van opleiers, begeleiers en die beroepsgemeenskap. Die volgende vrae ontstaan rondom die selfkonsep van die beroepstoetreders:
- **Evalueer die beroepstoetreders hom-/haarself in beroepsverband positief of anders gestel, het die potensiele beroepstoetreders 'n positiewe beroepselfkonsep?**
- (5) Die selfaktualiseerder behoort 'n realistiese selfidentiteit en 'n positiewe selfkonsep te hê. Selfaktualisering kan op alle terreine van menslike potensiaal geskied. Betrokkenheid by 'n sinvolle taak is essensieel vir selfaktualisering. Die opvoedingstaak van die opleier van die potensiele beroepstoetreders behels die begeleiding van die individu tot selfaktualisering deur die daarstelling van menslike ideaalmodelle, 'n geordende en sinvolle waardesisteem, beginsels en ideale en begeleiding wat as toerusting kan dien. Wat selfaktualisering betref ontstaan die volgende vrae in terme van die onderwysberoepstoetreders:
- **Kan die vierdejaar onderwysstudente hulle opleiding meer sinvol beleef nadat hulle die CEP deurloop het?**

- **Lewer die aanbieding van die CEP 'n bydrae tot die selfaktualisering van die potensiële beroepstoetreders?**

### **7.1.3 Hoofstuk drie: wordingsverloop gedurende adolessensie en vroegvolwassenheid**

#### **7.1.3.1 Algemene samevatting**

Hierdie studie het gegaan oor die laatadolesent en vroegvolwassene wat volgens Piaget in die formeel-operasionele denkfase is. Die individu wat op die formeel-operasionele denkvlak funksioneer, behoort in staat te wees om oor sy/haar eie denke te dink, dit te evalueer en onreëlmatighede en denkfoute te identifiseer. Die implikasie hiervan is dat die laatadolesent en vroegvolwassene wat deurgebreek het na die formele-operasionele vlak van denke enersyds tot insig in staat behoort te wees en verder tot probleembedinking en -oplossing in staat behoort te wees. Arlin (1975:602-606) het die moontlikheid geopper van 'n vyfde stadium, gekenmerk deur die manier of wyse waarop probleme opgelos word asook die vermoë om nuwe probleme te vind. Sy noem hierdie vyfde fase die probleemidentifiseringsfase. Navorsing het dit uitgewys dat heelwat volwassenes nie die formele operasionele denkfase bereik nie en dus ook nie die probleemidentifiseringsfase nie.

Feuerstein se *Structural Cognitive Modifiability Teorie* (SCM) beklemtoon die individualiteit van die mens en aanvaar dat die individu oor potensiaal beskik wat ontwikkel kan word. Sodoende is die individu se kognitiewe vermoëns veranderbaar. In die SCM is **kognisie** 'n kernbegrip aangesien dit as essensieel gesien word vir die individu in sy oriëntasie in die leefwêreld. Verder is die suksesvolle gebruik van 'n struktuur in die oorkoming van probleme noodsaaklik.

Die *Learning Potential Assessment Device* (LPAD) en die *Instrumental Enrichment-program* (IE) is op die SCM gebaseer. Die LPAD word gebruik om die

individu se aanpassingsvermoë te bepaal, die oorsake vir onderprestering vas te stel en die individu voor te berei vir ontwikkeling na 'n hoër denkvlak.

Die IE is baie nou verbind met die LPAD. Die hoofdoel van die IE is om die individu se leervermoë te bevorder en om die individu te help aanpas by leergeleenthede. Met ander woorde, deur middel van die IE word gepoog om die individu se benutting van kognitiewe vaardighede te optimaliseer en sodoende 'n bydrae te lewer tot die wordingsverloop van die individu.

Die onderwys behoort dienoreenkomstig vermoëns by die leerling en studente te help ontwikkel om sodoende die vereistes van die wêreld van werk te kan ontmoet. Onderwysers behoort toegerus te wees om die leerlinge hiertoe te begelei. Die laatadolessente of vroegvolwasse onderwysberoepstoetreders moet daarom self kognitief vaardig wees en dan ook oor die vermoë beskik om die leerlinge in hierdie verband effektief te begelei. Omdat Feuerstein en sy medewerkers se teorieë, onder andere, die kognitiewe ontwikkelingsvermoë van elke individu erken, word die uitdaging aan elke beroepstoetreders, en selfs elke opvoeder wat met Feuerstein instemming betuig, gestel om die opvoedeling ook op individuele kognitiewe ontwikkelingsvlak te ontmoet. Dit bring mee dat die onderwysberoepstoetreders se kognitiewe vaardighede sodanig ontwikkel behoort te wees dat hulle in staat sal wees om elke individu op 'n eie vlak te ontmoet en te begelei.

#### **7.1.3.2 Teoretiese fokuspunte en vrae**

- (1) Volgens Erikson (1968) is die **laatadolessent** wat affektiewe en psigo-sosiale wording betref op die stadium van identiteitsverwerwing teenoor identiteitsverwarring. Die individu wat genoemde identiteitskrisis suksesvol te bowe kom, kry algaande 'n duideliker beeld van wie hy/sy self is. Die bewuswording is nie net kognitief nie, maar ook emosioneel van aard. Hierdie identiteitsverwerwing is 'n psigo-sosiale ontwikkelingstaak wat die

weg baan na 'n vlak van goeie sosiale aanpassing asook 'n toereikende vervulling van die ander ontwikkelingstake van die adolessensie. So behoort die laatadolessent en vroegvolwassene ook 'n positiewe beroeps- en werkersidentiteit te kan ontwikkel wat kan dien as toerusting vir samewerking in die wêreld van werk.

Die **vroegvolwassene** betree, volgens Erikson (1968), die stadium van "intimiteit" teenoor "isolasie". Die vroegvolwassene stig verhoudinge en raak sodoende affektief betrokke by die leef- en werkwêreld. Pretorius (1994:120) stel dit dat beroepsbeplanning en voorbereiding 'n sentrale ontwikkelingstaak van die laatadolessensie en vroegvolwassenheid is. Die wording van die onderwysberoepstoetreders behoort sodanig te wees dat hulle effektief toegerus is om volwasse verhoudings te stig en die leerlinge op verantwoordbare wyse te begelei. Verder behoort die beroepstoetreders (as laatadolessente wat op die drempel van vroegvolwassenheid staan) momente van die volgende twee stadia, naamlik vermoëns tot intimiteit en 'n bereidheid tot generatiewe te begin toon. Wat laasgenoemde betref, behoort hulle hul psigiese vermoëns dus as 't ware te kan "oorgiet" na die volgende geslag. Dit impliseer dat hulle ook denkvaardighede en psigiese vermoëns waaroor hulle beskik by die volgende geslag behoort te kan ontgin. Die onderwysberoepstoetreders behoort in staat te wees om positiewe aanmoediging en onderskraging te kan gee. Ook behoort hulle ten opsigte van denkvaardighede, begeleiding of bemiddeling te kan doen. Volgens Rogers (1977:108) sal ontoereikende volwassewording blyk uit die laatadolessent en vroegvolwassene se hantering van affektiewe belewenisse (emosies). Beroepstoetreders behoort hulle emosies te verstaan, dit wil sê hulle moet insig hê in hulle emosies. Wat die onderwysberoepstoetreders betref, behoort hulle sodanige begeleiding en bemiddeling te kan doen dat hulle die leerlinge ook affektief sal kan akkommodeer. 'n Verdere baie belangrike effek van affektieweiteit (emosie) is volgens Rogers (1977:108) dat dit 'n integrerende

(of 'n disintegrerende) effek op die psige van die mens kan hê. Die integrerende effek, al dan nie, van die mens se emosionele belewenisse het verreikende gevolge deurdat dit feitlik elke aspek van die individu se menswees infiltreer.

Wat betref die wording van die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders word die volgende vrae gestel:

- Beantwoord die wording van die onderwysberoepstoetreders aan bogenoemde kriteria vir psigiese wording en ontwikkeling en indien dit nie daaraan beantwoord nie, wat is die moontlikheid dat die CEP 'n bydrae in dié verband kan lewer?
  - Kan die CEP 'n bydrae lewer om die potensiële onderwysberoepstoetreders ook affektief in beheer te plaas betreffende die self asook die beroepsituasie?
  - Kan die CEP 'n positiewe bydrae lewer tot die affektiewe wordingsverloop van die beroepstoetreders?
  - Beïnvloed versterkte kognisie affeksie positief?
- (2) Die normatiewe ontwikkeling van die laatadolessent en vroegvolwassene word as integrale komponent van die individu se wording gesien. Norme bepaal die grense en beperkinge vir die gedrag van die individu in 'n bepaalde gemeenskap en/of beroep. Kohlberg (1967:232-236) het 'n kognitiewe ontwikkelingsbenadering in sy teorie van morele (normatiewe) ontwikkeling. Hy onderskei drie vlakke van morele denke, naamlik die voorkonvensionele vlak, die konvensionele vlak en die nakonvensionele vlak. Volgens Mussen (1990:449) funksioneer die meeste volwassenes op die vlak waarop die individu as "goed" deur die self en ander geïdentifi-

seer wil word met 'n sensitiviteit vir en teenoor die gemeenskap (konvensionele vlak) terwyl die hoogste vlak, naamlik die nakonvensionele vlak (vlak van rasionele morele perspektief), bykans nooit bereik word nie. Daar bestaan 'n vermoede dat meer individue wat die hoogste normatiewe vlak bereik, individue is met tersiêre opleiding as dié daarsonder. Morele wording vind nie in isolasie plaas nie. Intelligensie en akademiese gevormdheid kan dus 'n effek daarop hê. Om verantwoordelik in die volwasse wêreld met sy vele sosiale verhoudinge toe te tree en ook op te tree, word hoë eise aan die individu se morele gevormdheid en voortvloeiende gedrag gestel. Daar word aanspraak gemaak op die beroepstoe-treders se vermoë om hulle binne 'n situasie te oriënteer, om gesag te aanvaar en om vanuit 'n eie normstruktuur doelgerig en gemotiveerd betrokke te raak by hulle leef- en werkwêreld. Verder behoort die individu wat tot die hoogste vlak van morele wording deurgebreek het, selfs standpunt te kan inneem teen reëls, regulasies of wette waarmee hy/sy nie saamstem nie.

- (3) Konatiewe wording is ontwikkeling van die wil van die mens en dit manifesteer in sy/haar gedrag. Konatiewe handeling het te make met denke waartydens geweeg, oorweeg en keuses gemaak word. Die wêreld van werk verwag van beroepstoe-treders dat hulle konatiewe wording sodanig sal wees dat gepaste wilsbesluite geneem kan word en sodat wilshandeling in ooreenstemming sal wees met die eise van volwasse normatiewe asook (indien moontlik) met dié van die beroep. Wat wilsbeheer betref, sluit konatiewe ontwikkeling dus by morele ontwikkeling aan sodat die moreel toereikend ontwikkelde volwassene in staat behoort te wees om oorwoë wilsbesluite te kan neem en dan daarvolgens op te tree. As die beroepstoe-treder deur 'n oorwoë wilshandeling by 'n beroep betrokke raak, behoort die beleving van die beroep die individu se beroepsidentiteit te versterk. Versterking van die selfkonsep behoort ook te gebeur wat weer selfaktualisering kan meebring.

Kognitiewe, affektiewe, normatiewe en konatiewe wording is integrale komponente van die wording van die individu. Hierdie wordingskomponente is onderling verweef. Dit kom voor asof kognitiewe ontwikkeling 'n integreringsfunksie vervul. Die volgende vrae staan beantwoord te word:

- **Tot watter mate stimuleer of versterk kognitiewe ontwikkeling die ander wordingskomponente, naamlik affektiewe, normatiewe en konatiewe wording al dan nie?**
- **Lewer die CEP 'n bydrae tot die wording van die beroepstoetredende in totaliteit?**

#### **7.1.4 Hoofstuk vier: persoonlikheid en beroepsvolwassenheid**

##### **7.1.4.1 Algemene samevatting**

Dit word van beroepstoetreders verwag om die beroep as volwassenes te betree.

Deur die eeue het teoretici steeds die siening van persoonlikheid laat verbreed en nog steeds is geen finale antwoord te vinde oor wat persoonlikheid werklik behels nie. Elke teorie kan volgens Maas (1989:7) ten minste aanspraak maak op 'n mate van waarheid, dit wil sê die verskillende teorieë verskaf hipoteses vir verdere studie van die begrip "persoonlikheid". Raymond Cattell (1950:2), 'n integrasieteoretikus, gee die volgende voorlopige definisie van persoonlikheid: "Personality is that which permits a prediction of what a person will do in a given situation." Cattell noem die basiese strukturele en funksionele elemente van die globale persoonlikheidsstruktuur "trekke". Carl Rogers is 'n belangrike verteenwoordiger van die humanisme as denkstroom binne die breë veld van die Sielkunde. Hy beweer dat die mens in totaliteit as psigofisiese eenheid begryp moet word. Rogers assosieer persoonlikheid met 'n aktiewe groeiproses. Die sentrale konsep in Rogers se teorie is die self. Die self differensieer uit die



fenomenele veld, dit wil sê uit die individu se unieke ervarings. As gevolg van die persoon se interaksie met sy/haar omgewing en die evaluering van sy/haar interaksie deur ander, ontstaan 'n patroon van waarnemings van "ek" en "my" en waarnemings van die verhoudings van "ek" en "my" met ander. Volgens Rogers (1961) word die menslike persoonlikheid gemotiveer deur selfaktualisering. In die onderhawige studie gaan dit oor die bykomende psigiese winste al dan nie van die aanbieding van 'n program in kognitiewe versterking aan die beroepstoe-treders. Daar word onder andere gekyk na die invloed van 'n bepaalde program vir kognitiewe versterking (die CEP) op die psigiese lewensaktualisering van die proefpersone.

Die begrip beroepsvolwassenheid bevat twee hoofkonsepte, naamlik volwassenheid en beroep. Volwassenheid is vir baie jare gesien as verantwoordelike selfstandigheid. Hedendaags word volwassenheid ook as die vermoë tot interafhanklike samewerking gesien. Die selfstandige, volwasse individu beskik dus oor besondere persoonskwaliteite soos 'n bereidheid tot interafhanklikheid in die leefwêreld, buigbaarheid of aanpasbaarheid by omstandighede en situasies en 'n persoonlikheidsstabiliteit. Van die selfstandige volwassene wat tot die beroep toetree, kan verwag word om 'n eie identiteit te hê en om vanuit hierdie identiteit en doelmatige persoonlikheidsontwikkeling onder andere selfhandhawend en selfstandig op te tree as vergestaltung van selfstandigheid. Om selfstandig te wees, moet die beroepsvolwassene ook sy/haar kognitiewe vermoëns en vaardighede benut.

Die beroepswêreld verwag van die volwassene verantwoordelike optrede waarby ingesluit is produktiewe aanpasbaarheid, en 'n beroepsverbintenis of betrokkenheid. Om met verantwoordelikheid in verbintenisse soos 'n beroepsverbintenis te leef, verg (soos reeds aangedui) besluitneming, onder andere, vanuit 'n eie normstruktuur, aanpasbaarheid by die keuses of die uitkoms van die keuses en volharding of deursettingsvermoë om die verantwoordelikheid enduit te dra. Psigies word van die vroegvolwassene 'n bepaalde vlak van denke en emosiona-

liteit verwag van waaruit, onder andere, met ander geassosieer en toereikend gesosialiseer kan word. Dit wil sê, die vroegvolwassene se denke, emosionaliteit, persoonlikheid en vaardighede in interpersoonlike verhoudinge behoort effektief ontwikkel te wees - ook effektief vir die beroepswêreld.

Om 'n beroep te kies word beroepsmoontlikhede ondersoek en moet 'n stabiele lewenstruktuur ontwerp word, dit wil sê die individu moet 'n doel voor oë hê. Dit word vergemaklik deur 'n versterkte persoonlikheid. Verskeie beroepskeuse-teorieë het in hierdie eeu tot stand gekom. So het, onder andere, Parsons, Holland, Roe, Ginzberg en Super bydraes in hierdie verband gelewer.

**Parsons** beweer reeds in 1909 in sy teorie dat die individu 'n beroep kies vanuit duidelike selfkennis, kennis van die beroep asook die voor- en nadele van die bepaalde beroep. Alhoewel Super hierdie teorie as oorvereenvoudig sien, het sowel hy as Holland bruikbare momente van hierdie teorie in hulle teorieë opgeneem. Volgens **Holland** soek mense na omgewings en beroepe waar hulle hulle vaardighede kan beoefen, uiting aan hulle houdings kan gee en hulle waardes kan uitleef. Alhoewel dié teorie as steekhoudend in die breë gesien kan word, reken **Wiechers** (1979:22) dat die mens en die werk in 'n veel groter mate by mekaar kan aanpas as wat Holland dit sien. **Anne Roe** bevestig die belangrikheid van persoonlikheid en vroeë lewenservaringe by die beroepskeuse van die individu. **Ginzberg** en sy medewerkers wys op 'n ontwikkelingslyn vanaf spel tot beroepskeuse. Dit impliseer 'n geleidelike beroepskeuse-volwassewording of ontwikkeling. Sodanige ontwikkeling waartydens, onder andere, ook kognitiewe, affektiewe en normatiewe ontwikkeling asook persoonlikheidsontwikkeling behoort plaas te vind, kan meewerk tot sinvolle beroepsbesluite deur die individu met 'n definitiewe beroepsidentiteit. **Super** spits hom veral toe op die beroepselfkonsep. Hy het tien stellings onderliggend aan 'n beroepsontwikkelingsteorie geformuleer wat dit stel dat die individu na 'n beroep soek wat in ooreenstemming is met die selfkonsep, dit wil sê 'n beroep waarin die selfkonsep uitgeleef kan word. Hy stel dit verder dat die individu by wie die selfidentiteit nog nie gevestig is nie of wat

nie die selfkonsep kan implementeer nie onseker is betreffende sy/haar beroepskeuse. Beroepskeuse behoort hoegenaamd nie impulsief te wees nie. Die self, selfidentiteit, selfkonsep, beroepselfidentiteit en beroepselfkonsep van die individu wat 'n beroepskeuse moet maak, moet verkieslik sodanig versterk wees dat dit (saam met ander inter- en intrapsigiese wordingsgebeure soos interpersoonlike verhoudinge en kognitiewe ontwikkeling) 'n bydrae tot 'n gepaste beroepskeuse kan lewer.

#### **7.1.4.2 Teoretiese fokuspunkte en vrae**

As die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders doelmatige selfkennis kan opdoen, sal dit hulle in staat stel tot die maak van sinvolle beroepskeuses en beroepsvoorbereiding. Wat die beroepstoetreders betref, kom die volgende vrae na vore:

- Kan die CEP emosionele, persoonlikheids- en interpersoonlike dividende lewer om sodoende 'n bydrae te maak tot die wording van die beroepstoetreders?
- Word weë bedink om onderwysers en dosente toe te rus om allereers self effektiewe denkstrategieë te kan benut en om verder dan ook leerlinge en studente te kan begelei in kognitiewe ontwikkeling as integrale komponent van volwassewording?
- Kan die CEP 'n bydrae lewer om die beroepstoetreders se volwassenheidsvlak te verhef en om hom/haar sodoende beter toe te rus vir die wêreld van werk asook vir die leefwêreld in die algemeen?
- Lewer die CEP, onder andere, 'n bydrae betreffende die persoonlikheidswording van die individu?

### 7.1.5 Hoofstuk vyf: navorsingsontwerp en media

Die steekproef vir hierdie navorsing bestaan uit finalejaar onderwysstudente. Die studente is toppresterders wat op uitnodiging vrywillig toegestem het tot deelname aan die navorsing.

Ten einde die moontlikheid van addisionele dividende van die CEP in die onderhawige navorsing te probeer vasstel, is daar van verskeie media gebruik gemaak. Vier media is geselekteer om as voor- en natoetse gebruik te word. Die media is *Sacks se Sinvoltooingstoets* (SSCT), *Bachmann se Selfbeeldskaal* (BS), die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) en die *Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys* (PHSF).

Die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) is geïdentifiseer as die program wat moontlik gebruik kan word om die kringloop van oneffektiewe denke te breek. Die program is ontwikkel om die kognitiewe vaardighede van die werker tot so 'n mate te ontwikkel dat hy/sy 'n betekenisvolle bydrae tot die beroep kan maak asook werkbevrediging kan beleef. Die program word in vyf en twintig modules verdeel. Elkeen van die modules se aanbieding duur drie ure.

*Sacks se Sinvoltooingstoets* (SSCT) bestaan uit sestig onvoltooide sinne wat dit moontlik maak om enkele houdings- en verhoudingsveranderlikes te evalueer. Hierdie houdings- en verhoudingsveranderlikes sluit byvoorbeeld in: ingesteldheid teenoor die geslagte (seksualiteit), interpersoonlike verhoudinge, gesinsverhoudinge en die selfkonsep. *Bachmann se Selfbeeldskaal* (BS) is gebruik om die selfkonsep van die toetspersone te bepaal. Aan die hand van die *Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys* (16PF) is primêre elemente van persoonlikheid aan die orde gestel. Verder is die *Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys* (PHSF) gebruik om die proefpersone se mate van aanpassing betreffende persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge te bepaal.

Tydens die navorsing is idiografies asook nomoteties te werk gegaan. Die beperkte idiografiese studie het behels dat die proefpersone se opleidingsrekords nagegaan is. Verder is van informele vraelyste gebruik gemaak voor die aanvang van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP), na afloop van die program en ongeveer 'n jaar nadat die studente tot die beroep toetree het. Die nomotetiese studie is langs twee weë uitgevoer, naamlik eenvoudige statistieke met illustrerende grafieke en meer eksakte rekenaarbewerkinge waarin t-toetsing gedoen is. Sodoende is bepaal of die *Program vir Kognitiewe Versterking* 'n bydrae maak al dan nie, tot die wording van die beroepstoetreders.

Die proefpersone se persoonlike opleidingsrekords is nagegaan by die Onderwyskollege Goudstad. Kwalitatiewe data is sodoende versamel. Die potensiële onderwysberoepstoetreders het by drie geleenthede informele vraelyste voltooi. Voor die aanvang van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP) het hulle hulle verwagtinge van die CEP neergeskryf. Na afhandeling van die program het hulle hulle indrukke en/of belewinge van die CEP gegee. Sowat 'n jaar later is die proefpersone (toe reeds onderwysers) gevra om retrospektief terug te dink aan die program en hulle toetrede tot die onderwysberoep. Hulle is ook versoek om kommentaar te lewer oor hul benutting al dan nie van die vaardighede wat hulle deur die CEP verwerf het te evalueer. Die gegewens vanaf die proefpersone se opleidingslêers asook die subjektiewe verwagtinge, belewenisse en ander gegewens is as kwalitatiewe data deur die navorser geëvalueer.

#### **7.1.6 Hoofstuk ses: resultate van die ondersoek**

Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe bevindinge het, soos reeds aangedui, uit die navorsing voortgevloei. Die kwalitatiewe resultate dra die klem en word slegs aangevul deur die kwantitatiewe resultate.

Die proefpersone het verwagtinge in drie kategorieë van die CEP gehad, naamlik spesifiek kognitief, algemeen psigies en beroepsmatig. Die belewinge van die

CEP was deurgaans positief. Die potensiële onderwysberoepstoetreders het hulleself as "afgerond" en toegerus vir die lewe in die algemeen en die onderwysberoepslewe in die besonder geag na afloop van die CEP. Kognitiewe ontwikkeling, en in die besonder metakognitiewe ontwikkeling, psigiese wording, persoonlikheidsversterking asook 'n gevoel van beroepsmatige toegerustheid is deur die proefpersone as "winste", vanuit die CEP, geïdentifiseer. Hulle het die CEP dus as prakties, leersaam en sinvol beleef. In retrospeksie het die proefpersone hulle toetrede tot die onderwysberoep oorwegend as positief en aangenaam gesien.

Die afleiding word gemaak dat die proefpersone dit beleef het dat hulle kognitief versterk was asook dat hul wording oor 'n wyer spektrum as slegs kognitief deur die CEP bevorder is. Die versterking het hulle goed te pas gekom in hul beroep. Die positiewe beleving van die toetreesituasie het positiewe betekenisgewing meegebring. Die beroepstoetreders is sodanig betrokke by die onderwyssituasie dat hulle selfs op die vraelyste aanbevelings maak vir die aanbieding van die CEP tot voordeel van die onderwys in die breë.

Kwantitatiewe gegewens is enersyds in terme van eenvoudige statistiek verwerk. Grafieke is getrek om die toetsgemiddeldes asook die toetsitems weer te gee. Vanaf die grafieke is die data beskryf en opsigtelike afleidings is gemaak. Dit lyk asof die potensiële onderwysberoepstoetreders in drie van die vier toetse, naamlik die SSCT, die BS en die PHSF waarneembare verskille tussen die voor- en natoets het. Verder kom dit voor asof die proefpersone kognitiewe versterking en selfkonsepversterking beleef het. Daar is ook opsigtelike aanduidings van psigo-sosiale versterking. Wat persoonlikheid betref, kom dit voor asof daar nie diepteverskuiwings plaasgevind het nie. Daar is egter sprake van 'n stabielere persoonlikheid, groter sensitiwiteit betreffende ander persone se emosies, groter waagmoed, versterkte pligsbesef en groter betroubaarheid.

'n Profiel van elke toetspersoon se toetsgemiddeldes is verskaf en bespreek. Verder is opsigtelike afleidings is gemaak. Weereens kom dit voor asof die proefpersone in 'n mindere of meerdere mate gebaat het wat betref psigiese wording en 'n vermoë om effektiewe interpersoonlike verhoudinge aan te gaan. Verder het hulle in 'n mate gebaat in terme van die persoonlikheid en selfkonsep. Daar is selfs 'n moontlikheid dat vyf van die dertien proefpersone wording in totaliteit beleef het.

Die versamelde data van die toetse is ook op die rekenaar verwerk. Beduidendheid van die veranderinge in die toetsgemiddeldes van die voortoetse en die natoetse is deur middel van die t-toets bepaal. Die nulhipotese wat vir die onderhawige navorsing gestel is, is dat daar geen beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voortoets en dié van die natoets is nie. Die nulhipotese is in drie van die vier toetse verwerp, naamlik die SSCT, die BS en die PHSF. Die afleidings wat daaruit gemaak is, is dat verskeie houdings en verhoudings van die eksperimentele groep positief verander het. Verder het die potensiële onderwysberoepstoetreders se selfkonsep ook positief verander - vermoedelik as gevolg van die CEP. Die nulhipotese is gehandhaaf vir die 16PF, dit wil sê die persoonlikhede van die proefpersone as geheel is nie beduidend versterk deur die CEP nie. 'n Moontlike verklaring hiervan is dat die proefpersone nie lank genoeg aan die CEP blootgestel is nie.

Die gevolgtrekkings waartoe die navorser gekom het, word vervolgens beskryf. Om aansluiting by die verskillende hoofstukke te vind asook by die temas wat in elke hoofstuk bespreek is, word die gevolgtrekkings gekoppel aan temas in hoofstukvolgorde. Die temas waaronder die gevolgtrekkings beskryf word, is: kognitiewe ontwikkeling, selfkonsep, psigososiale wording, normatiwiteit, persoonlikheid en die onderwysberoep.

## 7.2 GEVOLGTREKKINGS

Die sielkundig-opvoedkundige kategorieë **betrokkenheid, belewing, betekenisgewing, selfkonsepvorming en selfaktualisering** asook hulle samehang is in terme van die laatadolessente en vroegvolwasse beroepstoetreders bespreek. Laatadolessente en vroegvolwasse wordings is in terme van kennis, affeksie, normatiewe, die konatiewe en die persoonlikheid en beroepsvolwassenheid bespreek. Die bydrae van die *Program vir Kognitiewe Versterking* tot die wordings van die beroepstoetreders in die onderwys is bevra en wel in terme van genoemde kognitiewe, psigo-sosiale, affektiewe, normatiewe en konatiewe momente. Verder is daar ook daarop ingegaan of die program wat aangebied is 'n effek op die persoonlikheidsontwikkeling en selfkonsep van die genoemde beroepstoetreders gehad het. Die gevolgtrekkings waartoe die navorser gekom het, word vervolgens bespreek, en wel in terme van kognitiewe ontwikkeling, selfkonsep, psigo-sosialiteit, normatiewe, persoonlikheid en die onderwysberoep.

### 7.2.1 Kognitiewe ontwikkeling

Die proefpersone het uit subjektiewe beoordeling beleef dat hulle, na deurloping van die CEP, kognitief en veral metakognitief versterk is. Hulle kan dink oor hulle eie denke en probleme word metakognitief benader. Hulle beleef planmatigheid in hulle benadering van probleem-situasies, dit wil sê die algemene kognitiewe wordingsversnelling wat die potensiële onderwysberoepstoetreders beleef het, stel hulle in staat tot meer effektiewe probleemoplossing.

Die proefpersone benut hul verworwe kognitiewe vaardighede in die beroep. Hulle benut dit in hulle voorbereiding vir hul begeleidingstaak, tydens die klassituasie en in hulle omgang met kollegas. Hulle sien ook die gebruik al dan nie van kognitiewe vaardighede by andere raak.



Die beroepstoetreders het sterk ontwikkel betreffende hulle vermoë tot impulscontrole. Kognitiewe versterking rugsteun met ander woorde emosionele selfbeheer.

### 7.2.2 Selfkonsep

Die proefpersone het dit beleef dat hulle suksesvol van kognitiewe vaardighede gebruik kan maak - wat beduidend is van 'n positiewe kognitiewe selfkonsep. Hulle deelname aan groepaktiwiteite het bygedra tot die groep se sukses. Die betekenis wat hulle aan hulleself toegeken het, was dié van "ek kan 'n positiewe bydrae maak", "ek kan saam met die ander groeplede deur die probleem werk", "ek voel goed oor die gebeure tydens die kursus", "ek kan ook my eie probleme op soortgelyke wyse oplos", "ek het verbeter", ensovoorts. Die selfidentiteit van die individue is uitgebrei en hulle evalueer hulleself meer positief. Verder is hulle daardeur sodanig gemotiveer dat hulle hulleself as gereed vir die beroepsituasie gesien het.

Die oorgrote meerderheid van die proefpersone het 'n opsigtelike positiewe wording van die selfkonsep beleef. Hulle evalueer hulle eie moontlikhede positief. Hierdeur is hulle in staat om uit te sien na die toekoms in die onderwysberoep. Die grafieke van die BS dui dan ook hierdie opsigtelike selfkonsepontwikkeling aan. Verally hulle goeie eienskappe word beklemtoon in die evaluering van die beroepstoetreders se selfkonsepte. Daarnaas word die positiewe siening van hulle eienskappe verder versterk deur hulle siening van hulle eiawaarde, vaardigheid en die algemene ingesteldheid teenoor die self. Die breë afleiding word dus gemaak dat die proefpersone trots is op hulleself en dat die program waarskynlik 'n positiewe effek op hulle selfkonsepte gehad het.

### 7.2.3 Psigo-sosialiteit

Die optrede van die beroepstoetreders in die beroepsituasie skyn volwasse te wees. Hulle beskryf konstruktiewe volwasse interpersoonlike verhoudinge. Twaalf van die dertien proefpersone het merkbaar ontwikkel betreffende interpersoonlike verhoudinge. Die verstelling betreffende gesinsverhoudinge kom gemiddeld voor in vergelyking met die res van die verhoudinge. 'n Afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat die potensiële onderwysberoepstoetreders enersyds tevrede en op hulle gemak is betreffende gesinsverhoudinge. Andersyds kan die afleiding gemaak word dat hulle so bedrywig is in die vestiging van ander verhoudinge dat hulle nie langer gesinsbande so belangrik ag nie en dus nie uitermate daarin "belê" nie.

Die houding teenoor meerderes het sodanig verbeter dat effektiewe werksverhoudinge met persone in gesagsposisies in die beroepswêreld gestig kan word. Die grootste verstelling op die PHSF is ten opsigte van formele verhoudings. Die afleiding word gemaak dat die beroepstoetreders sodanig kognitief versterk is dat hulle hulleself gereed voel om vanuit 'n interne lokus van kontrole effektief met gesagsfigure te kan kommunikeer.

Vanaf die grafiese voorstelling van die toetsgemiddeldes van die PHSF (grafiek 7:153) word afgelei dat die proefpersone duidelike, positiewe wording beleef het betreffende houding teenoor die self, verhoudinge met gesins- en familieleden, asook sosialisering op formele en gelyke vlak.

'n Beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voortoets en dié van die natoets in die SSCT, PHSF en BS konstateer die beroepstoetreder se vermoë tot hegte verhoudings met die gesin, die persone in gesagsposisies, minderes en gelykes in die leef- en werkwêreld asook die vermoë om die self lief te hê soos die Bybelse voorskrif dit wil hê (Matteus 22:39). Sulke persoonskwaliteite is

vermoedelik ook deels die bydrae van versterkte kognitiewe vaardighede deur die CEP.

#### **7.2.4 Normatiwiteit**

Die PHSF bevat items wat spesifiek normatiwiteit bevra. Hierdie vraelys is, soos reeds aangedui (6.3.3.1), getoets vir die beduidendheid van die verskil tussen die gemiddeldes van die voortoets en die natoets. Daar is 'n beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voortoets en dié van die natoets. Die gevolgtrekking word dus gemaak dat versterking van die proefpersone se individuele normatiwiteit plaasgevind het. Normatiewe versterking hou onder andere in, 'n versterkte verband met pligsbesef, taakgeoriënteerdheid en verantwoordelikebesef. Die navorser lei daarom af dat die proefpersone tot volwasse normaandvaarding ontwikkel het en hul beroep sodanig behoort te betree. Kognitiewe ontwikkeling het normatiwiteit dus ook vermoedelik versterk sodat die proefpersone bereid is om as verantwoordelike volwassenes 'n situasie of probleem ook normatief te beoordeel en effektiewe besluite in dié verband te neem.

#### **7.2.5 Persoonlikheid**

Die grafiek van die gemiddelde tellings vir die 16PF laat dit voorkom asof daar 'n klein ontwikkelingstendens betreffende persoonlikheid in die algemeen by die proefpersone is. Die afleiding word dus gemaak dat die proefpersone nie oor die algemeen persoonlikheidswording of versterking beleef het tydens die CEP nie. Die nulhipotese word gehandhaaf vir die 16PF. Daar bestaan nie 'n beduidende verskil tussen die gemiddeld van die voortoets en die natoets nie.

Die afleiding word gemaak dat persoonlikheid so kompleks is dat die tydsduur vir die CEP moontlik nie genoegsaam is vir diepteverandering ten opsigte van persoonlikheid nie. Grafiek 6:150, waarop die sestion persoonlikheidstrekke se verskuiwing voorgestel is, maak die afleiding moontlik dat die proefpersone tog

persoonlikheidswording en versterking beleef het betreffende onafhanklikheid, betroubaarheid/pligsgetrouheid en sensitiwiteit vir andere se emosies terwyl hulle self groter stabiliteit in hulle emosionaliteit beleef. Hulle waagmoed, vrymoedigheid, onafhanklikheid en leierskapvermoë is skynbaar ook versterk. Met sodanige versterking is die potensiële onderwysberoepstoetreders tog beter daartoe in staat om in die onderwysberoep te staan.

#### **7.2.6 Die onderwysberoep**

Dit kan wees dat die CEP gedeeltelik verantwoordelik is vir die gemak waarmee die proefpersone die beroepswêreld betree het en vir die beroepstevredenheid wat hulle ondervind. Die proefpersone het hulle na afloop van die CEP meer toegerus en afgerond geag vir die beroep. Hulle toetredes was grotendeels aangenaam. So het hulle dit ook byvoorbeeld retrospektief gestel dat hulle "beter toerusting" nie net kognitiewe dividende het nie, maar dat hulle in totaal meer toegerus voel en as verantwoordelike volwassenes die beroep geniet.

Die beduidende positiewe verskuiwing in die gemiddeld van die voortoets en die natoets van die SSCT bring mee dat die afleiding gemaak kan word dat die CEP 'n algemene positiewe ingesteldheid teenoor die self en medegangers soos vriende, gelykes, minderes en meerderes meegebring het. 'n Verdere afleiding hieruit is dat kognitiewe versterking 'n positiewe houdingsverandering meegebring het. Die proefpersone se houding teenoor die onderwysberoep is positief versterk. Hulle is gereed om betrokke te raak by die situasie en ook die medemens in die onderwys - leerlinge, kollegas, gesagsfigure en die gemeenskap. Die potensiële onderwysberoepstoetreders wil as beroepsvolwassenes meedoen aan die skep van 'n opvoedkundig- en kognitief bevorderlike atmosfeer en wil hulle leerlinge effektief begelei in die onderrig-leersituasie.

Vervolgens sal aanbevelings gemaak word betreffende die CEP en die gebruike van die program vanuit die resultate van sowel die informele vraelyste as die meer gestandaardiseerde media wat gebruik is.

### 7.3 AANBEVELINGS

Die vrae wat in hoofstuk sewe gestel word, fokus hoofsaaklik op die wording van die beroepstoetreders, hulle kognitiewe ontwikkeling, vlak van volwassenheid, selfkonsep en selfaktualisering asook op die opleidingsbeleving van die potensiële onderwysberoepstoetreders.

Hierdie navorsing het dit moontlik gemaak om gevolgtrekkings te maak betreffende kognitiewe ontwikkeling, selfkonsep, psigo-sosiale en normatiewe wording, persoonlikheid en die onderwysberoep.

Teen die agtergrond van die navorsingshipotese, die vrae wat ontstaan het en die gevolgtrekkings waartoe gekom is, word aanbevelings gemaak ten opsigte van die *Program vir Kognitiewe Versterking* (of 'n soortgelyke program), onderwysersopleiding, die beroepstoetreder, onderwys in die breë, onderwysbestuur en die beroepswêreld.

- (1) Die onderhawige navorsing het aangetoon dat die *Program vir Kognitiewe Versterking* (CEP), benewens kognitiewe ontwikkeling, ook bydraes lewer, onder andere, betreffende affektiewe en normatiewe wording. Wat persoonlikheid betref was daar egter nie diepteverstellings nie.

Die CEP moet eerder uitgebrei in plaas van ingekort word. Sodoende behoort daar genoegsame wordingsgeleentheid te wees vir diepteverstellings soos dié van persoonlikheid en dus wording in totaliteit.

- (2) Om die kringloop van ontoereikende denkvermoë te breek skyn dit nodig te wees om met volle sterkte op 'n bepaalde punte in te dring. Die CEP behoort dus so spoedig moontlik by alle tersiêre inrigtings aangebied te word.

By onderwyskolleges behoort die CEP as 'n jaarkursus vir **eerstejaar-studente** aangebied te word sodat die studente met die onderbou wat die CEP verskaf betreffende kennis in alle vakdidaktieke begelei kan word, om ook in die begeleiding en bemiddeling van leerlinge op skool van kognitiewe vaardighede gebruik te kan maak.

- (3) Onderriginsette op tersiêre vlak word tans aangepas by die heersende opvoedingsomstandighede. Tersiêre inrigtings behoort seker te maak dat studente optimale geleentheid kry vir kognitiewe versterking en kognitiewe ontwikkeling. Die CEP behoort (soos reeds aangedui) allereers op aangepaste wyse vir alle eerstejaars aangebied te word. Daarnaas behoort alle kursusontwerpe kognitiewe ontwikkeling as integrale deel van die spesifieke kursus te bevat.
- (4) Aangesien aanbeveling twee (2) inhou dat dosente as rolmodelle van bemiddelde leerbegeleiding moet dien, word die volgende aanbeveel: Die CEP - aangepas vir opleiers van onderwysers - behoort vir alle dosente by tersiêre inrigtings, en in die besonder vir dosente by onderwyskolleges aangebied te word.
- (5) Vanweë die feit dat daar baie onderwysers is wat allereers nie self effektief kognitief ontwikkel het nie en daarnaas nie weet hoe om leerlinge te begelei in hulle kognitiewe ontwikkeling nie, beveel die navorser die volgende aan: Die CEP behoort aangepas te word vir aanbidding aan onderwysers. Die aanbidding behoort dan as komponent van verdere

opleiding aangebied te word. Daarnaas kan die CEP ook as kursus deur groepe onderwysers by sentra vir kognitiewe ontwikkeling deurloop word.

- (6) In aansluiting by aanbeveling (5): die CEP behoort aangepas te word vir aanbieding aan leerlinge in die primêre en sekondêre skool. Onderwysers wat die kursus soos in (5) vermeld, gevolg het, behoort in staat te wees om die aangepaste CEP vir leerlinge aan te bied.
- (7) Denkvaardigheid is 'n noodsaaklike lewensvaardigheid. Die navorser beveel daarom aan dat die CEP aangepas word om, soos vir primêre, sekondêre en tersiêre onderwys, ook vir voorskoolse kinders aangebied te word.
- (8) Pariteit word tans in die onderwys in Suid-Afrika nagestreef. Gesien die omvattende bydrae van die CEP in die wordingsverloop van die individu word aanbeveel dat alle werkers in die onderwys aan toepaslike programme vir kognitiewe ontwikkeling blootgestel word. Dit wil sê, leerlinge en studente, algemene assistente, onderwysers, dosente en persone in onderwysbestuur sal sodoende deur middel van, onder andere, die aangepaste CEP tot omvattende wording en ontwikkeling kan kom.
- (9) Ouerbetrokkenheid in die onderwys kan bevorder en uitgebou word deurdat programme voorberei word vir gebruik deur die ouers om hulle kinders te begelei in denkvaardigheidsontwikkeling.
- (10) Om onderwysagterstande uit te wis, en volwassenes wat belang stel in effektiewe benutting van denkvaardighede kognitief toe te rus, word aanbeveel dat kursusse in denkvaardighede by tersiêre inrigtings as sertifikaatkursusse aangebied word, byvoorbeeld by institute vir volwasse opleiding.

- (11) In die huidige Suid-Afrikaanse bestel, meer nog as ooit tevore, word werkers benodig wat effektief kan dink, probleme kan oplos en besluite kan neem. Die CEP behoort so spoedig moontlik vir alle beroepstoetreders in die kleinsakesektor, by privaat maatskappye en in die openbare sektor aangebied te word ten einde meer doelmatige kognitiewe en metakognitiewe funksionering by die beroepstoetreders in die hand te werk.
- (12) Waar volwasse optrede nog by baie werkers ontbreek, word aanbeveel dat die CEP deur werkers sowel as persone in bestuursposte deurloop word. Sodoende sal werkers en werkgewers se kognitiewe vaardighede versterk word en behoort dit 'n positiewe invloed op die beroepsmilieu te hê.
- (13) Om seker te maak dat die onderwysberoepstoetreders wel hul versterkte kognitiewe vaardighede benut en dit met die verloop van tyd steeds by hul leerlinge bemiddel, stel die navorser voor dat die programaanbieders van die CEP 'n opvolgprogram ontwikkel wat as verdere versterking vir kursusgangers aangebied kan word.
- (14) Om kognitiewe ontwikkeling optimaal geïmplementeer te kry, beveel die navorser aan dat die *Program vir Kognitiewe Versterking* gereed gemaak word om ook deur die massa kommunikasiemedie (soos deur middel van die radio, video's en die TV-senders) aangebied te word.

#### 7.4 TEN SLOTTE

Die *Program vir Kognitiewe Versterking* bied ontwikkelingsgeleentheid aan kursusgangers betreffende kennis. Verder lewer die program 'n bydrae tot die algemene psigiese wording van die kursusganger, onder andere, ten opsigte van selfkonsepversterking asook affektiewe, normatiewe en sosiale wording.



'n Toekomstige onderwysstelsel sonder doelgerigte kognitiewe ontwikkeling is haas ondenkbaar. Die *Program vir Kognitiewe Versterking* is een van die instrumente wat onverwyld in die Onderwys benut behoort te word. Sodoende kan die kringloop van verskraalde denke-onderdig gebreek word en individue meer toereikend met kognitiewe, lewens- en beroepsvaardighede toegerus word. **Kognitiewe ontwikkeling as kwaliteit toerusting in kwaliteit onderwys** ter wille van 'n **kwaliteit lewe** in 'n **kwaliteit samelewing** behoort dus 'n hoë prioriteit te dra.

DELIGHTFUL TASK! TO REAR THE TENDER THOUGHT,  
TO TEACH THE YOUNG IDEA HOW TO SHOOT.

James Thomson

## BIBLIOGRAFIE

### 1. Werke spesifiek in die teks gesiteer

Abt, L.E. & Bellak, L. 1959. **Projective Psychology**. New York: Grove Press.

**Afrikaanse-Engelse Woordeboek**. 1984. Kaapstad: Tafelberg.

Allport, G.W. 1961. **Pattern and growth in personality**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Arlin, P.K. 1975. Cognitive development in adulthood: A fifth stage. **Developmental Psychology** 11:602-606.

Barnard, J.S. 1987. Die emosionele lewe van die kind, in **Opvoedkundige sielkundige beginsels**. 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM: 26-146.

Barnard, J.S. 1987. Die hoërskoolleerling (adolescent), in **Opvoedkundige sielkundige beginsels**. 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM: 295-324.

Barnard, J.S. 1987. Die sosiale lewe van die kind, in **Opvoedkundige sielkundige beginsels**. 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM: 169-191.

Barnard, J.S. (red.) 1987. **Opvoedkundige-sielkundige beginsels vir onderwys-studente**. Pretoria: HAUM.

Bee, H.L. 1987. **The journey of adulthood**. New York: Macmillan.

Beyer, B.K. 1987. **Practical strategies for the teaching of thinking**. Boston: Allyn & Bacon.

Bischoff, L.J. 1964. **Interpreting theories**. New York: Harper & Row.

Bromley, D.B. 1974. **The Psychology of human aging**. Baltimore: Penguin.

Buchanan, D.A. & Huczynski, A.A. 1985. **Organizational behaviour: An introductory text**. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

Buehler, C. 1935. **Testing children's development from birth to school age**. London: Allen & Unwin.

- Cattell, R.B. 1950. **Personality: A systematical, theoretical and factual study.** New York: McGraw Hill.
- Cattell, R.B., Eber, G.W. & Tatsuoka, M.M. 1988. **Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF).** Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Clark, A.J. & Palm, H. 1990. Training in metacognition: an application to industry, in **Lines to thinking**, edited by Gilhooly, K.J., Keane, M.T.C., Logie, R.H. & Erdas, G. New York: John Wiley.
- Concise Oxford Dictionary.** 1960. London: Oxford University.
- Crane, S.L. & Cooper, E.B. 1983. Speech-Language clinician personality variables and clinical effectiveness. **Journal of Speech and Hearing Disorders** 48.2 May.
- Crites, J.O. 1969. **Vocational Psychology.** New York: McGraw-Hill.
- De Bono, E. 1987. **Letters to thinkers.** London: Harrap.
- De Bono, E. 1988. **Thinking course.** London: BBC Books.
- De Bono, E. 1990. **I am right - You are wrong.** England: Clays.
- De Bono, E. 1992. **Teach your child how to think.** England: Clays.
- Duijker, H.G.J., Pollard, B.G. & Vuyk, R. 1966. **Leerboek der Psychologie.** Groningen: Walters.
- Duryea, E.J & Hammes, M.J. 1986. Cognitive Development and the Dynamics of Decision-making among Adolescents. **Journal of School Health** 56(6): 224-226.
- Du Toit, J.M. & Van der Merwe, A.B. 1966. **Sielkunde.** Kaapstad: HAUM.
- English Usage Dictionary.** 1984. Kaapstad: Educum Publishers.
- Erikson, E.H. 1959. Identity and the life cycle: Selected papers in **Psychological Issues.** Monograph Series I. New York: International University Press.
- Erikson, E.H. 1963. **Youth: change and challenge.** New York: Basic Books.
- Erikson, E.H. 1964. **Insight and responsibility.** New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1968, 1971. **Identity: Youth and crisis.** New York: Norton

- Ferreira, G.V. (red.) 1994. **Temas in die Psigo-Pedagogiek**. Stellenbosch: UUB.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J.E. 1988. **Don't accept me as I am**. London: Plenum Press.
- Garrison, K.C. & Magoon, R.A. 1972. **Educational Psychology: An integration of psychology and educational practices**. Columbus: Merrill.
- Gibson, J.T. & Chandler, L.A. 1988. **Educational Psychology: Mastering principles and applications**. Boston: Allyn and Bacon.
- Ginsburg, H. & Oppen, S. 1979. **Piaget's theory of intellectual development**. 2nd edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Alexrad, S. & Herma, J.L. 1951. **Occupational choice**. New York: University Press.
- Greek-English Lexicon**. 1975. London: Oxford University.
- Green, L. & Foster, D.H. 1985. Another look at motivation cognitive theories and their classroom implications. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde** 6(1): 45-49.
- Guilford, J.P. 1959. **Personality**. New York: Mc Graw-Hill.
- Hall, C. & Lindzey, G. 1978. **Theories of personality**. 3rd edition. New York: John Wiley & Sons.
- Havighurst, R.J. 1953. **Human development and education**. New York: Longmans.
- Havighurst, R.J. 1972. **Developmental tasks and education**. New York: McKay.
- Havighurst, R.J. 1982. The world of work, in **Handbook of developmental psychology**, edited by B.B. Wolman. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Holland, J.L. 1966. A theory of vocational choice, in **The theory and practice of vocational guidance**, edited by B. Hopson & J. Hayes. London: Pergamon.
- Horn, J.L. 1966. Motivation and dynamic calculus concepts from multivariate experiment, in **Handbook of multivariate experimental psychology**, edited by R.B. Cattell. Chicago: Rand McNally.
- Howard, S. 1987. **Changing childrens' minds. Feuerstein's revolution in the teaching of intelligence**. London: Souvenir Press.

- Jongeward, D. 1973. **Everybody wins: Transactional Analysis Applied to Organizations**. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Keefe, J.W. (ed). 1992. **Teaching for thinking**. Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Kohlberg, L. 1963. Moral development and identification, in **Child Psychology**, edited by H.W. Stevenson. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. 1964. Development of moral character and moral ideology, in **Review of child development research**, edited by M.L. Hoffman & L.W. Hoffman. New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. 1968. **The child as a moral philosopher**. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. 1969. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization, in **Handbook of socialization theory and research**, edited by D.A. Goslin. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. 1973. Continuities in childhood and adult moral development revisited, in **Life-span developmental psychology: Personality and socialization**, edited by P.B. Baltes & K.W. Schaie. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. 1976. Moral stages and moralization - the cognitive developmental approach, in **Moral development and behaviour**, edited by T. Lickona. New York: Holt.
- Kohlberg, L. 1987. **Child Psychology and childhood education: A cognitive-developmental view**. New York: Harper.
- Kohlberg, L. & Gilligan, C. 1972. The adolescent as a philosopher. The discovery of the self in a postconventional world, in **Early adolescence**, edited by J. Kagan and R. Coles. New York: Norton.
- Landman, W.A. & Gous, S.J. 1969. **Inleiding in die Fundamentele Pedagogiek**. Johannesburg: Afrikaanse Pers.
- Landman, W.A. & Killian, C.J.G. 1973. **Leesboek vir die opvoedkunde student en onderwyser**. Johannesburg: Juta.
- Landman, W.A., Roos, S.G. & Liebenberg, C.R. 1971. **Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners**. Stellenbosch Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.

- Langeveldt, M.J. 1957. **Beknopte teoretiese paedagogiek**. Groningen: J.B. Walters.
- Levinson, D.J.L. 1978. **The seasons of a man's life**. New York: Ballantine Books.
- Maas, F. 1989. **Die persoonlikheidsteorie van Cattell**. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Maier, H.W. 1969. **Three theories of child development**. Revised edition. New York: Harper.
- Maslow, A.H. 1954. **Motivation and personality**. New York: Harper.
- Maslow, A.H. 1968. Self-actualization and beyond, in **Human Dynamics in Psychology in Education**, edited by D.E. Hamachek. Boston: Allyn & Bacon.
- Maslow, A.H. 1970. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row.
- May, R. 1969. **Man's search for himself**. New York: Norton.
- May, Y. 1977. Personalized self-instruction at the Cambridge School. **The Science Teacher** 44(1): 22-26.
- McCormack, A.J. 1984. Teaching inventiveness. **Childhood Education** 60(4): 249-255.
- McCormack, A.J. & Perkins, D.N. 1984. Thinking frames. **Educational Leadership** 43(8): 4-11
- Möller, A.T. 1993. **Perspektiewe oor persoonlikheid**. Durban: Butterworths.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan J. & Huston, A.C. 1990. **Child development and personality**. 7th edition. New York: Harper & Row.
- Naudé, G.N. 1982. Programmes to improve the social skills and self-esteem of pupils attending a special secondary school. Unpublished DPhil-thesis, University of Port Elizabeth.
- Naudé, G.N. 1993. Opinion. **Progressio**. Verwoerdburg: Centre for Cognitive Development.
- Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H. en Garbers, J.G. 1965. **Grondslae van die Psigologie**. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

- Neugarten, B.L. 1976. **The Psychology of aging**. Chicago: University of Chicago Press.
- Newman, B.M. en Newman, P.R. 1983. **Understanding adulthood**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Newman, J.M. (ed). 1990. **Finding our own way**. Portsmouth: Heineman Educational Books.
- Nyberg, D. 1981. A concept of power for education. **Teachers College Record** 82(4): 535-552.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1971. **Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal**. Johannesburg/Kaapstad: Perskor-Uitgewery.
- Osipow, S.H. 1968 & 1973. **Theories of career development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, F. 1909. **Choosing a vocation**. Boston: Houghton.
- Piaget, J. 1932. **The moral judgement of the child**. Translated by Worden, M. New York: Harcourt, Brace & World.
- Piaget, J. 1937. **Factors determining human behavior**. Cambridge: Harvard University Press.
- Piaget, J. 1957. **Logic and Psychology**. New York: Basic Books.
- Piaget, J. 1965. **The moral judgement of the child**. New York: Free Press.
- Pretorius, J.W.M. 1972. **Kinderlike belewing**. Johannesburg: Perskor.
- Pretorius, J.W.M. 1994. Ontwikkelingsfases van die opvoeding, in **Temas in die Psigopedagogiek**, onder redaksie van G.V. Ferreira. Kaapstad: Clyson Drukkers.
- Previn, L.A. 1970. **Personality theory, assessment and research**. New York: Wiley.
- Prince, M. 1924. **The Unconscious**. New York: [s.n.].
- Rabin, A.I. & Zlotogorski, A. 1981. **Further explorations in personality**. New York: Wiley.
- Rathus, L.E. 1967. **Teaching for Thinking**. Ohio: Merrill.

- Robbins, S.P. 1986. **Organizational behavior: Concepts, controversies and applications**. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Roe, A. 1968. Early determinants of vocational choice, in **The theory and practice of vocational guidance**, edited by B. Hopson & J. Hayes. London: Pergamon.
- Rogers, C.R. 1961. **On Becoming a Person**. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, D. 1977. **The psychology of adolescence**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Saunderson, J.W. 1987. Die menslike persoonlikheid, in **Opvoedkundige sielkundige beginsels**. 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM.
- Saunderson, J.W. 1987. 'n Ontleding van denke, in **Opvoedkundige sielkundige beginsels**. 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM.
- Schwebel, M. 1986. Facilitating Cognitive Development: A new educational perspective. **Special services in the schools** 3(1&2) Fall-Winter.
- Stagner, R. 1961. **Psychology of Personality**. New York: McGraw-Hill.
- Standard Dictionary**. 1970. New York: Funk & Wagnalls.
- Stevens-Long, J. & Commons, M.L. 1992. **Adult Life - Developmental Processes**. London: Mayfield.
- Strydom, I. 1991. Die invloed van lewensvaardighede op die skoolstiese prestasie van onderpresterende adolessente. Ongepubliseerde MEd-verhandelings, Universiteit van Suid-Afrika.
- Super, D.E. 1953. A theory of vocational development, in **American psychologist** (8), herdruk in Hopson, B. & Hayes, J., **The theory and practice of vocational guidance**. Oxford: Pergamon.
- Super, D.E. 1957. **The psychology of careers**. New York: Harper.
- Super, D.E. 1963. **Career development: Self-concept theory. Research Monograph, 4**. New York: CEEB.
- Super, D.E. 1990. A life-span, life space approach to career development, in **Career choice and development**, edited by D. Brown & L. Brooks. San Francisco: Jossey-Bass.



**Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal.** 1971. Klerksdorp: Voortrekkers.

Vrey, J.D. 1979. **Die opvoedeling in sy selfaktualisering.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Vygotsky, L.S. 1978. **Mind in Society.** Harvard: University Press.

Warren, H.C. 1933. **Dictionary of Psychology.** Boston: Houghton Mifflin.

White, D. 1986. **Vaardig in die Onderwys.** Pretoria: Academica.

White, D. 1986. **Vaardigheid in die Onderwys.** Pretoria: Human en Rousseau.

Wiechers, E. 1979. 'n Dieptestudie na die selfkonsep van enkele eerstejaardamestudente met beroepskeuse-onsekerheid. MA-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Wiechers, E. 1993. **Van intelligensie tot intelligente gedrag: 'n paradig-maverskuiwing.** Professorale intreerede: Departement Sielkundige Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika.

Woodworth, R.S. 1965. **Contemporary Schools of Psychology.** London: Methuan.

## **2. Wyer geraadpleegde bronne**

ANC Education Department. 1994. **A Policy framework for education and training.** Braamfontein: African National Congress.

Allman, L.R. & Jaffe, D.T. 1978. **Abnormal psychology in the life cycle.** New York: Harper & Row.

Allman, P.A. 1986. **Adult development: An overview of recent research.** Nottingham: Department of Adult Education Nottingham University.

Allport, G.W. 1949. **Personality, a psychological interpretation.** London: Constable.

Atwater, E. 1987. **Psychology of adjustment.** London: Prentice-Hall

Bandura, A. & Walters, R.H. 1963. **Social learning and personality development.** New York: Holt, Rinehart & Winston.

Baron, J.B & Sternberg, R.J. (ed.) 1987. **Teaching thinking skills: Theory and practice.** New York: W.H. Freeman.

- Bauchman, E. & Welsch, G.S. 1962. **Personality, a behavioural science**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bennet, N. & McNamara, D. 1979. **Focus on teaching**. London: Longman.
- Bigge, M.L. 1964. **Learning Theories for Teachers**. New York: Harper & Row.
- Bondesio, M.J. & De Witt, J.T. 1990. **Personeelbestuur in doeltreffende onderwysbestuur**. 2de uitgawe. Pretoria: HAUM Tersier.
- Botha, T.R. Van Wyk, J.D. & Viljoen, C.F. 1985. Die meting van skoolastiese prestasie-motivering. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde** 5(1): 41-46.
- Breakwell, G.M. 1992. **Social Psychology of Political and Economic Cognition**. London: Academic Press.
- Burger, S. 1993. The development of thinking skills in preschool children. **Educare** 22(1&2): 49-55. Pretoria: University of South Africa.
- Burkitt, I. 1991. **Social Selves**. London: Sage Publications.
- Burns, R. 1988. **Coping with stress**. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Burns, R.B. 1985. The self-concept and teaching. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde** 5(3): 152-157.
- Buswell, G.T. 1959. **Learning and the teacher**. Washington: Library of Congress.
- Buwalda, RA 1990. Stress amongst middle level managers in schools. Unpublished DEd thesis, Randse Afrikaanse Universiteit.
- Cacha, F.B. 1981. Teacher burnout: causes and solutions. **Kappa Delta Pi Record** 18(1): 23, 26-27.
- Carlson, J. & Thorpe, C. 1984. **The growing teacher**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cawood, J., Kapp, C.A. & Swartz, J.F.A. 1989. **Dinamiese leierskap**. Kaapstad: Nasou.
- Cherniss, C. 1980. **Professional burnout in human service organisations**. New York: Praeger.
- Cherniss, C. 1980. **Staff burnout: Job stress in the human services**. Beverley Hills: Sage Publications.

- Clark, B. 1986. **Optimizing learning: The integrative educational model in the classroom.** Columbus: Merrill.
- Claxton, G. 1991. **Educating the inquiring mind.** Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Coles, M.J. & Robinson, W.D. (eds). 1991. **Teaching thinking: A survey of programmes in education.** London: Billing & Sons.
- Committee on Teacher Education Policy. 1994. **Norms and standards and governance structures for teacher education.** Pretoria: Department of Education.
- Commons, M.L. 1989. **Adult development.** New York: Praeger.
- Conley, S.C., Bacharach, S.B. & Bauer, S. 1989. The school work environment and teacher career dissatisfaction. **Educational Administration Quarterly** 25(1): 58-81.
- Conners, D.A. 1983. The school environment: a link to understanding stress. **Theory into practice** 22(1): 15-20.
- Cooper, C.L., Cooper, R.D. & Eaker, L.H. 1988. **Living with stress.** London: Penguin.
- Cooper, J.M. (ed). 1986. **Classroom teaching skills.** 3rd edition. Canada: D.C. Heath.
- Crites, J.P. 1981. **Career counselling: Models, methods and materials.** New York: McGraw-Hill.
- Dean, J. 1987. **Managing the primary school.** London: Croom.
- De Bono, E. 1967. **The use of lateral thinking.** London: Jonathan Cape.
- De Bono, E. 1972. **Lateral thinking for management: A handbook.** London: McGraw-Hill.
- De Bono, E. 1985. **Six thinking hats.** Great Britain: Cox & Wyman.
- Dijkstra, S. 1974. **Cognitieve structuur, versterking en leerresultaat.** Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Donald, D. 1984. Key issues in the development of applied educational psychology in the contemporary South African context. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde** 14(2): 29-33.

- Erikson, E.H. 1958. **Young man Luther**. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1964. **Childhood and society**. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1969. **Ghandi's Truth**. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1974. **Dimensions of a new identity**. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1975. **Life history and the historical moment**. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1976. **Toys and reasons**. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1977. **Childhood and society**. Frogmaore, St Albans, Herts: Triad Paladin (Originally published 1951)
- Erikson, E.H. 1986. **Identity and the life cycle**. 3rd edition. New York: International University Press.
- Ferns, I. 1991. **Vereensaming, die selfkonsep, lokus van kontrole en die ervaring van negatiewe gevoelens tydens vroeë volwassenheid**. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Ferreira, G.V. (red.) 1992. **Temas in die Psigo-Pedagogiek**. Pretoria: Van Schaik.
- Feuerstein, R. 1980. **Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. 1982. **The dynamic assessment of retarded performers: The learning assessment device, theory, instruments, and techniques**. Baltimore: University Park Press.
- Forrest-Presley, D.L. & Waller, T.G. 1984. **Cognition, meta-cognition, and reading**. New York: Springer-Verlag.
- Fouché, F.A. & Grobbelaar, P.E. 1983. **Handleiding vir die PHSF-Verhoudingevraelys**. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Frankl, V.E. 1969. **The doctor and the soul**. New York: Bantam.
- Frankl, V.E. 1978. **The unheard cry for meaning**. London: Hodder & Stoughton.
- Galloway, D. & Edwards, A. 1991. **Primary school teaching and educational psychology**. London: Longman.
- Galloway, D. & Edwards, A. 1992. **Secondary school teaching and educational psychology**. London: Longman.

- Garbers, J.G., Wiid, A.J.B., Myburgh, C.P.H., Van Biljon, S.S., & Fourie, C.M. 1983. **Adolesensie: ontwikkelingspatrone van Afrikaanssprekende skoolgaande jeug.** Durban: Butterworths.
- Garner, R. 1987. **Metacognition and reading comprehension.** New Jersey: ALEX.
- Gerdes, L.C. 1981. **Die ontwikkelende volwassene.** Durban: Butterworth.
- Glover, J.A. & Bruning, R.H. 1990. **Educational Psychology: Principles and applications.** London: Scott.
- Gould, R.L. 1975. Adult life stages: growth toward self-tolerance. **Psychology Today** 8(9): 74-78.
- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1979. **Psigologie-woordeboek.** Johannesburg: McGraw-Hill.
- Grossman, R. 1986. **Fingers on mathematics.** Johannesburg: Eson.
- Hartshorne, H., May, M.A. & Shuttleworth, F.K. 1930. **Studies in the organization of character.** New York: The Macmillan Company.
- Havighurst, R.J. 1964. Youth in exploration and man emergent, in **Man in a world at work**, edited by H. Borrow. Boston: Houghton Mifflin.
- Hayward, R.P.D. 1991. The implications of teacher stress in primary schools: A management perspective. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- Herzberg, F. 1966. **Work and the nature of man.** Cleveland, Ohio: The World.
- Herzberg, F., Mauser, R.B. & Snyderman, B.B. 1958. **The motivation to work.** New York: Wiley.
- Hills, S. & Reid, C. 1983. **Starting to teach study skills.** Kent: Whitstable Litho.
- Holdsworth, R. 1982. **Psychology for careers counselling.** Great Britain: Wheatons of Exeter.
- Holland, J.L. 1966. **The psychology of vocational choice: A theory of personality types and enviromental models.** New York: Ginn.
- Hugo, A. 1993. The use and teaching of metacognition for study reading. **Educare** 22(1&2): 56-63.
- Joubert, C.J. 1982. **Algemene Skoolvoorligting.** Johannesburg: McGraw-Hill

- Kasselman, J.J. 1983. Die houding van tweedejaar junior primêr studente ten opsigte van onderwysersopleiding. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- Kavale, K.A. 1986. Epistemological relativity in learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities** 21(4): 215-218.
- Keefe, J.W. (ed). 1992. **Teaching for thinking**. Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keniston, K. 1975. Youth as a stage of life, in **Human life cycle**, edited by W.C. Sze. New York: Jason Aronson.
- Keniston, K. 1977. Youth: A "new" stage of life, in **Readings in adult psychology: contemporary issues** edited by L.R. Allman & D.T. Jaffe. New York: Harper & Row.
- Kline, P. 1975. **Psychology of vocational guidance**. Sydney: B.T. Batsford.
- Kohlberg, L. 1958. The development of modes of thinking and choices in the years 10 to 16. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. 1973. Stages and aging in moral development: Some speculations. **Gerontologist** 13(4): 497-502.
- Kohlberg, L. 1973. Continuities in childhood and adult moral development revisited, in **Lifespan developmental psychology**, edited by P.B. Baltes & K.W. Schaie. New York: Academic.
- Kohlberg, L. 1978. Revisions in the theory and practice of moral development, in **Moral development: New directions for child development**, edited by W. Damon. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. 1981. **Essays on moral development. The philosophy of moral development**. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. 1984. **Essays on moral development: The psychology and moral development**. New York: Norton.
- Kohlberg, L. 1986. A current statement on some theoretical issues, in **Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy**, edited by S. Modgil & C. Modgil. Philadelphia: Falmer Press.
- Kriegler, S.M. 1988. 'n Disharmoniese onderwysdinamiek-perspektief op leesprobleme. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

- Krug, S.E. 1981. **Interpreting 16PF Profile Patterns**. Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Kuypers, A. 1963. **Inleiding in de zielkunde**. Kampen: Kok.
- Kyriacou, C. 1981. Social support and occupational stress among school-teachers. **Educational Studies** 7(1): 55-59.
- Kyriacou, C. 1989. The nature and prevalence of teacher stress. **Teaching and stress**. Milton Keynes: Open University Press.
- Landman, W.A. (red.) 1975. **Denkwyses in die Opvoedkunde**. Pretoria: N.G.Kerkboekhandel.
- Maeroff, G.I. 1988. **The empowerment of teachers**. New York: Teachers College Press.
- Mag, R. 1969. **Man's search for himself**. New York: Norton.
- Magoun, F.A. 1959. **Successfully finding yourself and your job**. New York: Harper.
- Malm, M. & Jamison, O.G. 1952. **Adolescence**. New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A.H. 1968 (1992). **Toward a psychology of being**. Princeton: Van Nostrand.
- Maslow, A.H. 1971. **The further reaches of human nature**. New York: Viking Press.
- Maslow, A.H. 1987. **Motivation and Personality**. 3rd edition. New York: Harper & Row.
- May, R. 1970. **Love and will**. London: Souvenir Press.
- Metcalf, M. 1987. **Learning and educational disabilities in the South African context**. Conference Proceedings. SAALED National Conference. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Mulder, J.C. 1989. **Statistiese tegnieke in Opvoedkunde**. Pretoria: HAUM.
- Naudé, G.N. 1993. Can university graduates do the job? **Opinion** 18(2): 6-8.
- Naudé, G.N., Clark, A.J., van der Waals, M.M. & Uys, J. 1987. **Manual on theories of intelligence and cognitive development: The teaching of thinking**. Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling, Vista Universiteit.

- Nickerson, R.S., Perkins, D.N. & Smith, E.E. 1985. **The teaching of thinking**. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Otto, R. 1986. **Teachers under stress**. Melbourne: Hill of Content.
- Owens, R.G. 1987. **Organisational behaviour in education**. 3rd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. 1978. **Human development**. New York: McGraw-Hill.
- Paul, R.W. 1990. **Critical Thinking: What every person needs to survive a rapidly changing world**. Rohnert Park: Centre for Critical Thinking and Moral Critique.
- Phillips, E.L. 1982. **Stress, health and psychological problems in the major professions**. Lanham: University Press of America.
- Piaget, J. 1926. **The language and thought of the child**. New York: Harcourt, Brace & World.
- Piaget, J. 1929. **The child's conception of the world**. Translated by Tomlinson, J. & A. New York: Harcourt, Bruce & World.
- Piaget, J. 1950. **The psychology of Intelligence**. Translated by Piercy, M. & Berlyne, D.E. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, J. 1951. **Judgement and reasoning in the child**. New York: Walter Press.
- Piaget, J. 1953. **The origin of Intelligence in the child**. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, J. 1954. **The construction of reality in children**. Translated by Cook, M. New York: Basic Books.
- Piaget, J. 1967. **Six psychological studies**. New York: Random House.
- Piaget, J. 1969. **The mechanisms of perception**. Translated by Seagram, G.N. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, J. 1977. Problems of equilibration, in **Topics in cognitive development**, edited by M.H. Appel & L.S. Goldberg. New York: Plenum.
- Powell, C.W. 1990. **Stress, personal attributes, and competence in sixth graders**. Wyoming: University of Wyoming.



- Presseisen, B.Z. 1987. **Thinking skills throughout the curriculum**. Bloomington, Indiana: Pi Lambda Theta.
- Pretorius, J.W.M. 1982. **Kommunikasie in die klaskamer**. Pretoria: Van Schaik.
- Rappaport T,L. 1972. **Personality development**. London: Scott, Foresman.
- Reid, D.K. & Hresko, W.P. 1981. **A cognitive approach to learning disabilities**. New York: McGraw-Hill.
- Roets, H.H.S. 1990. Riglyne vir 'n groepterapeutiese begeleidingsprogram vir die vroeë adolessente dogter. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Rogers, C.R. 1942. **Counselling and psychotherapy**. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. 1951. **Client-centred therapy**. Boston: Houghton
- Rogers, D. 1972. **The psychology of adolescence**. 2nd edition. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rosenberg, M. 1965. **Society and the adolescent self-image**. Princeton: Princeton University Press.
- Ryan, E.B., Weed, K.A. & Short, E.J. 1986. Cognitive Behavior Modification: Promoting Active, Self-Regulatory Learning Styles, in **Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities**, edited by J.K. Torgesen & B.Y.L. Wong. Orlando: Academic Press.
- Saranoff, I. 1962. **Personality dynamics and development**. New York, Wiley.
- Schein, E.H. 1978. **Career dynamics: matching individual and organizational needs**. Phillipines: Addison-Wesley.
- Schreuder, J.H. 1987. Leer en studie voorligting, in **Opvoedkundige sielkundige beginsels**, 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM: 365-387.
- Schwebel, M. & Maher, C.A. (eds). 1986. **Facilitating cognitive development. International perspectives, programs, and practices**. New York: The Haworth Press.
- Seiffert, K.H. 1977. **Handbuch der Berufspsychologie**. Zurich: Dieterichse Universitäts-Buchdruckerei.
- Sewell, G. 1986. **Coping with Special Needs: A Guide for New Teachers**. London: Croom Helm.

- Sheeny, G. 1976. **Passages: predictable crises of adult life**. New York: Dutton.
- Slabbert, J.A. 1988. Die ontwikkeling van 'n metaleermodel. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Smith, A. 1969. An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations, in **Vocational psychology - The study of vocational behavior and development**, edited by J.O. Crites. New York: McGraw-Hill.
- Smith, T.G. 1990. Tydige identifisering van die potensieel ernstig depressiewe adolessent. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Sternberg, R.J. 1984. Reasoning, problem solving, and intelligence, in **Handbook of human intelligence**, edited by R.J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steyn, G.M. 1993. Die manifestering van uitnodigende onderwys in die klas-kamer. **Educare** 22(1&2): 120-133.
- Stone, B. 1987. Why beginning teachers fail and what you can do about it. **Principal** 67(1): 33-35.
- Storr, A. 1960. **The integrity of the personality**. Oxford: Oxford University Press.
- Super, D.E. 1973. **Occupational psychology**. New York: Tavistock.
- Van den Aardweg, E.M. 1987. Possible causes of school violence. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde** 7(3): 174-181.
- Van der Meer, Q.L.T. 1967. **Beroepsbegeleidend onderwys**. Keulen: Technische Uitgeverij H.Stam.
- Van der Merwe, E.A. 1987. Intelligensie en Kognisie, in **Opvoedkundig-sielkundige beginsels**. 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM.
- Van der Merwe, E.A. 1987. Motivering en intensionele gedrag, in **Opvoedkundig-sielkundige beginsels**. 1ste uitgawe, onder redaksie van J.S. Barnard. Pretoria: HAUM.
- Verster, T.L., Van Heerden, S.M. & Van Zyl, A.E. 1990. **Opvoedingstemas in tydsperspektief**. Durban: Butterworths.
- Visser, J.H. 1990. **Die onderwys en nasionale prioriteite - 'n perspektief vanuit die private sektor**. Fakulteitslesing, Unisa: Fakulteit Opvoedkunde, Pretoria.
- White, D. 1983. **Teaching Skills**. Pretoria: Academica.

Wiechers, E. 1991. **Denke oor denke: toe en nou.** Voordrag gelewer tydens die TO se jaarvergadering vir die belangegroep Preprimêr.

Wragg, E.C. 1984. **Classroom Teaching Skills.** New York: Nichols.

Youdie, R.V. & Hinchliffe, K. 1985. **Forecasting skilled manpower needs.** Brussels: Comedi.

## **ADDENDUM A**

### **BACHMANN SE SELFBEELDSKAAL**

NAAM .....

DUI NA ELKE SIN AAN HOE DIKWELS ELKE ITEM VIR JOU WAAR IS.  
DAAR IS GEEN REGTE OF VERKEERDE ANTWOORDE NIE.  
WEES ASSEBLIEF EERLIK.

5 = amper altyd

4 = baie

3 = somtyds

2 = selde (baie min)

1 = nooit

1. Ek voel dat ek 'n persoon van waarde is, ten minste op 'n gelyke vlak met andere .....
2. Ek voel ek het 'n aantal goeie eienskappe .....
3. Ek kan dinge net so goed doen soos die meeste ander mense .....
4. Ek voel ek het nie veel om op trots te wees nie .....
5. Ek neem 'n positiewe houding teenoor myself in .....
6. Somtyds voel ek dat ek vir niks goed is nie .....
7. Ek is 'n handige persoon om in die rondte te hê .....
8. Ek voel dat ek niks kan reg doen nie .....
9. Wanneer ek 'n werk doen, doen ek dit goed .....
10. Ek voel dat my lewe nie baie nuttig is nie .....

## ADDENDUM B

### SACKS SE ONVOLTOOIDE SINNE

#### INSTRUKSIES

Hieronder volg 60 halfvoltooide sinne. Lees elke sin en voltooi dit dan met die eerste gedagte wat by jou opkom. Indien jy een nie kan doen nie, merk hom en keer later weer terug na die betrokke sin. Werk so vinnig as moontlik.

Tyd begin .....

Naam: ..... Ouderdom: ..... Tyd geëindig .....

1. Ek voel dat my pa selde .....
2. As alles teen my sou draai .....
3. Ek wou nog altyd .....
4. As ek aan hoof van die skool was .....
5. Die toekoms lyk vir my .....
6. Die mans wat in hoër posisies as ek is .....
7. Ek weet dit is laf, maar ek is bang vir .....
8. Ek voel dat 'n ware vriend .....
9. Toe ek nog 'n klein kind was .....
10. My idee van 'n ideale vrou .....
11. As ek 'n man en vrou saam sien .....
12. In vergelyking met die meeste families, is myne .....
13. By die skool kom ek die beste oor die weg met .....
14. My ma .....
15. Ek sal alles wou doen om die tyd te vergeet toe .....
16. As my pa net .....
17. Ek glo ek het die moontlikheid .....
18. Ek sal volkome gelukkig wees as .....
19. As mense vir my sou werk .....
20. Ek sien uit na .....
21. By die skool is my onderwysers .....
22. Meeste van my vriende weet nie dat ek bang is vir .....
23. Ek hou nie van mense wat .....
24. Voordat ek in die skool was .....
25. Ek dink die meeste meisies .....
26. My gevoel oor getroude lewe is .....
27. My familie behandel my asof .....
28. Die met wie ek saam op skool is .....

29. My ma en ek .....
30. My grootste fout was .....
31. Ek wens dat my pa .....
32. My grootste swakheid is .....
33. My geheime ambisie in die lewe is .....
34. Die mense wat eendag vir my sal werk .....
35. Eendag gaan ek .....
36. As ek 'n onderwyser sien aankom .....
37. Ek wens ek kan ontslae raak van my vrees vir .....
38. Die mense van wie ek die meeste hou .....
39. As ek jonger was .....
40. Ek glo die meeste vrouens .....
41. 'n Intieme verhouding met .....
42. Die meeste gesinne wat ek ken .....
43. Ek hou daarvan om met mense saam te werk wat .....
44. Ek dink dat die meeste moeders .....
45. Toe ek jonger was, het ek skuldig gevoel oor .....
46. Ek voel dat my pa .....
47. As die geluk teen my draai .....
48. As ek opdragte aan ander moet gee .....
49. Wat ek die graagste van die lewe wil hê .....
50. As ek ouer is .....
51. Mense wat ek as my meerdere ag .....
52. My vrese dwing my somtyds om .....
53. As ek nie daar is nie, sal my vriende .....
54. My helderste ervaring uit my kleintyd is .....
55. Waarvan ek die meeste hou by vrouens .....
56. Seksuele verhoudings .....
57. Toe ek klein was, het my familie .....
58. Kinders wat saam met my skoolgaan, is gewoonlik .....
59. Ek hou van my ma, maar .....
60. Die lelikste ding wat ek nog ooit gedoen het .....